

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: UMA
ANÁLISE DA PROPOSTA NO IFPR – CAMPUS CASCAVEL

DANIELA SKROWONSKI

FRANCISCO BELTRÃO, PR
2019

DANIELA SKROWONSKI

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: UMA
ANÁLISE DA PROPOSTA NO IFPR – CAMPUS CASCAVEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Zanella

**FRANCISCO BELTRÃO, PR
2019**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Skrowonski, Daniela
Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio : uma
análise da proposta no IFPR - Campus Cascavel / Daniela
Skrowonski; orientador(a), José Luiz Zanella, 2019.
216 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Institutos Federais. 2. Educação Profissional. 3.
Formação politécnica/tecnológica. I. Zanella, José Luiz. II.
Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

DANIELA SKROWONSKI

TÍTULO DO TRABALHO: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA NO IFPR – CAMPUS DE CASCAVEL

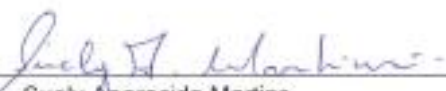
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação à autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



José Luiz Zappella (Orientador)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Suely Aparecida Martins

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Gaudêncio Frigotto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(UERJ)

Francisco Beltrão, 29 de março de 2019

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, Neide e Estevão, e, especialmente, ao meu esposo Ronaldo, pelo incentivo e apoio recebido ao longo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao longo dessa trajetória acadêmica foram muitas as pessoas envolvidas no processo de elaboração da pesquisa. Todas, de uma ou de outra forma, contribuíram para que esse caminho fosse percorrido com determinação, empenho e perseverança. Nesse momento, a minha mais sincera palavra é gratidão, então:

Ao meu esposo Ronaldo César Woyniak, minha fortaleza em todos os momentos, sempre encontrando o apoio e o incentivo necessário para enfrentar minhas fragilidades e me fazer não desistir deste sonho.

Ao orientador José Luiz Zanella, por ter acreditado na minha capacidade, pela disponibilidade, orientações e palavras incentivadoras.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, professor Gaudêncio Frigotto e professora Suely Aparecida Martins, por terem aceito mais esta missão, acompanhando a escrita com problematizações e orientações.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo compartilhamento do saber e à assistente do Programa, Zelinda B. Corrêa, pela prestatividade.

Aos colegas de Mestrado, pelo carinho, amizade, auxílio e incentivo e pelos momentos de aprendizado compartilhados.

Ao Instituto Federal do Paraná Campus Avançado Quedas do Iguaçu, gestão e colegas, pelo incentivo em prosseguir diariamente. Cabe destacar, da mesma forma, a relevante contribuição institucional por meio do afastamento parcial, permitindo o desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao Instituto Federal do Paraná Campus Cascavel, pelo acolhimento e espaço oportunizado para realização da pesquisa. Ainda, agradeço aos servidores e discentes envolvidos na pesquisa, pelas suas participações de maneira significativa e imprescindível.

À colega do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Paula Deporte de Andrade, pelo auxílio na caminhada inicial.

Enfim, aos não mencionados que porventura lerem essas palavras e se sentirem de alguma forma envolvidos: a todos, meu carinho e MUITO OBRIGADA!

*Talvez não tenhamos conseguido
fazer o melhor, mas lutamos para
que o melhor fosse feito.
Não somos o que deveríamos ser,
não somos o que iremos ser...
Mas graças a Deus,
não somos o que éramos.*

(Martin Luther King)

RESUMO

SKROWONSKI, Daniela. **Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: uma análise da proposta no IFPR - Campus Cascavel**. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

A pesquisa investiga a educação profissional integrada ao ensino médio desenvolvida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com campo de pesquisa restrito ao IFPR - Campus Cascavel. Assim, o objetivo geral consiste em analisar a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Campus Cascavel, identificando se apresenta direcionamento para uma formação politécnica/tecnológica. Desse modo, a relação entre educação e trabalho, a investigação do processo histórico das políticas públicas em educação profissional no Brasil, bem como a análise da educação profissional integrada ao ensino médio promovida no IFPR - Campus Cascavel, apresentam-se como caminho investigativo para a pesquisa, que está fundamentada no método materialismo histórico dialético, utilizando-se de autores como Marx, Gramsci, Frigotto, Saviani, Ramos, Ciavatta, Ferretti, dentre outros. Sendo assim, a pesquisa de caráter qualitativo configura-se como avaliativa, utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas semiestruturadas e questionário, sendo estes últimos aplicados no Campus Cascavel. Como sujeitos envolvidos nas entrevistas destacam-se servidores do campus, especificamente a gestão, equipe pedagógica e docentes, investigando de que modo a política proposta pelos Institutos Federais de formação profissional integrada é acolhida e tratada pelos mesmos. Além destes, discentes formandos responderam um questionário, no intuito de identificar sua percepção quanto a esse processo formativo. Com base em estudos bibliográficos, a pesquisa sinaliza a educação politécnica como possibilidade de superação do dualismo educacional, o que permite uma formação omnilateral, focada na compreensão dos fundamentos científicos, integrando ciência, tecnologia, cultura e trabalho. Além disso, destaca que os Institutos Federais apresentam-se como uma das políticas públicas mais significativas e com resultados promissores em relação à educação profissional integrada ao ensino médio, mas ao mesmo tempo são instituições que impulsionam o capital. A pesquisa também aponta ameaças em relação à educação profissional integrada ao ensino médio, como a contrarreforma do ensino médio e a oferta de cursos à distância e de formação inicial e continuada (FIC), ofertados pelos próprios Institutos Federais. Por fim, mesmo diante de alguns desafios, como a falta de formação continuada, de recursos financeiros e de infraestrutura física, constatamos que a educação profissional integrada ao ensino médio do IFPR - Campus Cascavel representa um caminho inicial para a formação politécnica/tecnológica, indo além das exigências do mercado, comprometendo-se com a formação integral do sujeito.

Palavras-chave: Institutos Federais, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, Formação politécnica/tecnológica.

ABSTRACT

SKROWONSKI, Daniela. **Professional Education Integrated to Secondary School Level:** an analysis of the proposal in IFPR - Campus Cascavel. 2019. 216 f. Dissertation (Masters) - Postgraduate Program in Education – Master, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

This research investigates the professional education integrated to the Secondary School Level developed by the Federal Institutes of Education, Science and Technology, with its research's field restricted to IFPR - Campus Cascavel - PR. The main purpose is to analyze the proposal of integrated professional education to the Secondary School Level of this Institute, verifying if it is directed towards a polytechnic/ technological formation. Therefore, the relationship between education and labor, the investigation of the historical process of public policies in professional education in Brazil, as well as the analysis of the professional education integrated to secondary school level promoted in IFPR - Campus Cascavel, are presented as an investigative path of the research, which is based on the dialectical historical materialism method, using authors such as Marx, Gramsci, Frigotto, Saviani, Ramos, Ciavatta, Ferretti, among others. For this reason, qualitative research is configured as evaluation, and the used methodology was bibliographical and documentary research, semi-structured interviews and a questionnaire, these last two being applied at Campus Cascavel. As the subjects involved in the interviews, stand out the campus employees, specifically the management, the pedagogical team and the teaching staff, investigating how the policy proposed by the Federal Institutes of integrated professional training is accepted and treated by them. In addition to these, students who were in training answered a questionnaire, in order to identify their perception of this formative process. Based on bibliographical studies, this research indicates the polytechnic education as a possibility of overcoming educational dualism, which allows an omnilateral formation, focused on the understanding of scientific foundations, integrating science, technology, culture and work. In addition, it emphasizes that the Federal Institutes are one of the most significant public policies with promising results to professional education integrated to secondary school levels, but, at the same time, they are institutions that promote capital. The research also points to threats related to professional education integrated to secondary school level, such as the against-reform of Secondary School Education and the offer of online courses and the Initial and Continuing Training (FIC) program offered by the Federal Institutes themselves. Finally, even in the face of certain challenges, such as the lack of continuous training, financial resources and physical infrastructure, we conclude that the professional education integrated to the Secondary School Level of IFPR – Campus Cascavel represents an initial path to polytechnic/ technological education, going beyond the demands of the market, committing itself to the full education of the individual.

Keywords: Federal Institutes, Professional Education Integrated to Secondary School Level, Polytechnic/Technological Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	86
Figura 2 - Selo Comemorativo dos dez anos de criação dos Institutos Federais.....	92
Figura 3 - Institutos Federais no Enem 2016.....	106
Figura 4 - Desempenho da Rede Federal no PISA 2015.....	107
Figura 5 - Presença do IFPR nos municípios do Paraná.....	118
Figura 6 - Vista aérea do centro de Cascavel.....	121
Figura 7 - Blocos didático e administrativo.....	123
Figura 8 - Biblioteca.....	123
Figura 9 - Laboratório de Informática.....	124
Figura 10 - Laboratório de Química e Física.....	125
Figura 11 - Sala de aula.....	125
Figura 12 - Ginásio de esportes.....	126
Figura 13 - Organograma do campus.....	127
Figura 14 - Rua de acesso ao campus avançado Quedas do Iguaçu - 1.....	129
Figura 15 - Rua de acesso ao campus avançado Quedas do Iguaçu - 2.....	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades.....	88
Gráfico 2 - Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	89
Gráfico 3 - Índice de Titulação do Corpo Docente na Rede Federal.....	98
Gráfico 4 - Gastos Totais da Rede Federal de EPT no ano de 2017.....	113
Gráfico 5 - Tempo de experiência docente dos servidores.....	137
Gráfico 6 - Área de atuação dos servidores.....	138
Gráfico 7 - Formação acadêmica dos servidores.....	138
Gráfico 8 - Discentes formandos dos cursos técnicos integrados do campus Cascavel.....	139
Gráfico 9 - Motivação pela escolha no curso integrado do IFPR - Campus Cascavel.....	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Componentes Curriculares - Primeiro ano do curso de Análises Químicas.....	151
Tabela 2 - Componentes Curriculares - Segundo ano do curso de Análises Químicas.....	152
Tabela 3 - Componentes Curriculares - Terceiro ano do curso de Análises Químicas.....	153
Tabela 4 - Componentes Curriculares - Quarto ano do curso de Análises Químicas.....	153
Tabela 5 - Componentes Curriculares - Primeiro ano do curso de Informática.....	154
Tabela 6 - Componentes Curriculares - Segundo ano do curso de Informática.....	155
Tabela 7 - Componentes Curriculares - Terceiro ano do curso de Informática.....	155
Tabela 8 - Componentes Curriculares - Quarto ano do curso de Informática.....	156
Tabela 9 - Carga horária dos componentes curriculares do Curso Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio.....	157
Tabela 10 - Carga horária dos componentes curriculares do núcleo básico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.....	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DOU	Diário Oficial da União
DE	Dedicação Exclusiva
EAD	Educação à Distância
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETF	Escolas Técnicas Federais
ET-UFPR	Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
EUA	Estados Unidos da América
FDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IFE	Instituição Federal de Ensino
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNQ	Plano Nacional de Qualificação Profissional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEM	Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPECT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências

RT	Retribuição por Titulação
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEPAE	Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social dos Transportes
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIBI	Sistema de Bibliotecas
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNED	Unidade Educacional
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO ESTADO NEOLIBERAL BRASILEIRO	27
1.1 NEOLIBERALISMO E PÓS-FORDISMO	27
1.2 O CAPITALISMO DEPENDENTE NO BRASIL E A REPRODUÇÃO DO DUALISMO ESCOLAR	36
1.2.1 O capitalismo dependente no Brasil	37
1.2.2 O dualismo educacional no contexto do neoliberalismo	42
1.3 POR UMA OUTRA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	60
1.3.1 A Educação Politécnica	61
1.3.2 A escola unitária de Gramsci.....	65
1.3.3 A Formação Integrada.....	67
2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: HISTÓRIA, FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO	74
2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	74
2.2 A REDE FEDERAL E OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	85
2.2.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)	117
3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO IFPR: QUE FORMAÇÃO?	132
3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFPR E A (AS) CONCEPÇÃO (ÕES) DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS	133
3.1.1 Caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa	136
3.1.2 Concepção sobre a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio	140
3.1.3 A organização pedagógica e curricular da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio	146
3.1.4 A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e a formação politécnica.....	168
3.1.5 Achados a partir da pesquisa com os sujeitos envolvidos	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS.....	199
APÊNDICES	209

INTRODUÇÃO

Importa é transformar... (Karl Marx)

Tendo conhecimento de que o interesse por um determinado tema geralmente surge das situações vivenciadas no cotidiano do pesquisador, essa pesquisa origina-se a partir da experiência profissional vivenciada enquanto pedagoga de dois Institutos Federais: Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Venâncio Aires e Instituto Federal do Paraná, campus avançado Quedas do Iguaçu, sendo este último meu atual vínculo profissional¹.

A partir do ingresso no Instituto Federal, em 2014, o trabalho com a educação profissional passou a fazer parte de minha trajetória profissional, atuando junto à organização das práticas educativas e de auto-organização dos estudantes. Uma prática que possibilita a reflexão sobre o cotidiano das aulas, sobre o fazer pedagógico e as metodologias utilizadas que, continuamente, se encontram num processo de avaliação e construção.

O desafio maior na análise e redação desta pesquisa foi devido ao fato da pesquisadora estar implicada no objeto. Entretanto, este contato direto com o objeto permite uma compreensão em sua totalidade, descobrindo sua essência e contradições. Segundo Ciavatta (2014a, p. 3), “o homem, sujeito e objeto na produção do conhecimento, não é um indivíduo isolado, mas um sujeito social que realiza a história e nela se realiza”. Por isso, o trabalho e pesquisa junto à educação profissional permite o conhecimento das relações de trabalho e educação que permeiam a sociedade, tendo enfoque na mais recente política pública de educação profissional: os Institutos Federais.

Desse modo, convém destacar que a educação profissional no Brasil obteve maior abrangência a partir da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A política pública de criação dos Institutos Federais nasce com uma nova concepção de formação: o ensino médio integrado na

¹ A introdução desta pesquisa é realizada na primeira pessoa do singular devido às particularidades descritas no texto referentes à pesquisadora. Porém, a partir do primeiro capítulo, será utilizada a primeira pessoa do plural, tendo em vista um processo de construção coletiva entre orientanda e orientador.

perspectiva de uma formação politécnica alinhada aos princípios da escola unitária. Por isso, essa pesquisa torna-se relevante no sentido de estudar essa recente política pública da educação profissional para analisar esta proposta de formação.

Assim, a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é uma das maiores políticas públicas produzidas no Brasil contemporâneo, com vistas à formação e qualificação de trabalhadores que atendam às demandas dos arranjos produtivos de cada contexto geográfico e socioeconômico. Isso justifica os números: hoje são 643 campi em funcionamento, presentes em todos os estados do Brasil, com mais de um milhão de alunos atendidos regularmente².

Os Institutos Federais, integrantes da Rede Federal, são instituições incumbidas de ofertar cursos de qualificação; educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados; cursos superiores e cursos de pós-graduação. Quanto à educação profissional integrada ao ensino médio, a formação possibilita ao estudante o ingresso no mundo do trabalho e/ou a continuidade dos estudos em nível superior. De acordo com Pacheco (2011):

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. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal. (PACHECO, 2011, p. 11)

Contudo, o que parece saltar aos olhos e foge um pouco do esperado é esta tensão que busca, de um lado, atender a interesses específicos de formação de mão de obra qualificada conforme as exigências do mercado e os arranjos produtivos locais, mas, por outro, busca promover uma formação integral através de uma proposta de educação profissional integrada ao ensino médio em que se propõe uma articulação entre trabalho, ciência e cultura. Ou

² Fonte: Site Conif - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2018.

seja, a proposta tem direcionamento para o atendimento das demandas do mercado, mas em contrapartida, também há o desafio de desenvolver a formação integrada, buscando integrar formação geral e formação profissional.

Diante desta aparente contradição algumas questões me são suscitadas: a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio dos Institutos Federais tem direcionamento para uma formação politécnica/tecnológica? Além dessa questão central, outras se tornam importantes para complementação: que interesses prioritariamente movem tal política? Como a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio foi projetada, organizada e é praticada? Quais são os limites e possibilidades desta proposta de educação profissional integrada ao ensino médio?

A partir da problemática, o objetivo geral consiste em analisar a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Campus Cascavel, identificando se apresenta direcionamento para uma formação politécnica/tecnológica. No intuito de favorecer a execução da pesquisa, apresento os seguintes objetivos específicos:

- Situar a educação profissional no contexto do estado neoliberal brasileiro.
- Investigar o processo histórico das políticas públicas em Educação Profissional no Brasil, com especial atenção para o período que corresponde à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, destacando a especificidade desta política pública.
- Estabelecer comparativos e diferenciais entre a concepção de educação profissional proposta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e as necessidades de mão de obra apontadas pelo mercado.
- Examinar os documentos institucionais que norteiam o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), identificando aspectos ideológicos³ e pedagógicos apresentados para a implementação e a operacionalização da educação profissional integrada ao ensino médio.

³ Com base numa fundamentação em Gramsci sobre o novo intelectual: “[13] O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro — mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político).” (GRAMSCI, 2000, p. 53)

- Identificar a concepção de diferentes sujeitos de um campus do IFPR a respeito da proposta de educação profissional integrada ao ensino médio, verificando se as práticas desenvolvidas estão de acordo com a formação politécnica/tecnológica.

Diante da problemática central e dos objetivos, ressalto que a escolha do objeto nasce da inquietação proporcionada pela trajetória profissional e da necessidade de um conhecimento mais aprofundado acerca da educação profissional integrada ao ensino médio, tendo em vista a atuação direta nesta modalidade. Além disso, com a realização desta pesquisa torna-se possível esclarecer não apenas aquilo que nos intriga, mas também produzir reflexões acerca dos resultados e o desencadeamento de possíveis ações.

A partir da atuação profissional, deparamo-nos com uma série de obstáculos na educação profissional integrada ao ensino médio: 1. Dificuldades na implementação da proposta, visto que a conjugação de conhecimentos precisa ocorrer de forma integrada na formação dos profissionais. 2. Parte considerável dos docentes que ingressam nos Institutos Federais não possuem formação na perspectiva da educação profissional integrada ao ensino médio; docentes que nunca trabalharam com a educação profissional, recém-formados, às vezes com alta titulação; bacharéis que nunca haviam cogitado a docência, mas passam em concurso e tornam-se professores, trazendo consigo apenas a experiência de empresas ou pesquisas realizadas em universidades.

Portanto, a proposição desta pesquisa, no âmbito do IFPR - Campus Cascavel, torna-se relevante para a compreensão da educação profissional integrada ao ensino médio, no sentido de verificar como ocorre a prática pedagógica, apresentando-se como possibilidade para um processo de avaliação que necessita ser contínuo. Isso permite identificar limites, desafios e avanços na proposta, visto que esta vem se configurando desde sua implementação. Além disso, a pesquisa oferece condições para compreender parte dos objetivos e finalidades dos Institutos Federais, analisando seus processos formativos a partir da imersão na sociedade capitalista.

Diante do exposto, cabe destacar que foi realizado um levantamento de dissertações e teses sobre o objeto de pesquisa, o que contribuiu para sua reorganização, principalmente no que tange aos objetivos e aspectos metodológicos. A pesquisa de dissertações e teses foi efetuada no site da

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, em que a palavra de busca - Institutos Federais - propiciou a localização de 198 pesquisas. A partir de uma análise mais criteriosa das mesmas, 14 apresentaram alguma aproximação com o objeto de estudo, identificando-se que o problema de pesquisa não é análogo à proposta em questão, havendo convergências apenas no que diz respeito ao histórico sobre a Rede Federal, o que considero necessário para situar o leitor no espaço e tempo em que a pesquisa ocorrerá. Destaco as pesquisas de Coutinho (2011), Paiva (2017) e Eckstein (2018), correlatas ao objeto de estudo, mas com problemáticas divergentes no que concerne à formação politécnica.

A pesquisa de Coutinho (2011), intitulada “Neoliberalismo, política educacional e politécnia: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n.º 5154/04”, busca verificar se a integração do ensino médio facultada pelo Decreto n. 5.154/04 poderá constituir-se, ainda que sob os limites do capitalismo, num caminho que contribua para a concretização de uma concepção educacional voltada à politécnia, tomando como referência a legislação educacional brasileira no que diz respeito ao ensino médio e à educação profissional técnica de nível médio a partir da promulgação da LDB n. 9.394/96, e tendo como foco principal de análise as disposições do Decreto n. 5.154/04 e as circunstâncias que eventualmente contribuem para que ele se constitua no caminho referido. Para tal, dados foram coletados junto a dirigentes e professores de três instituições da rede federal de educação tecnológica (um CEFET, um IFET e uma Escola Vinculada). Em sua pesquisa, Coutinho (2011) aponta o Decreto nº 5154/04 como caminho que sedimentado pelo ensino integrado, pode representar a travessia para a politécnia, entendendo que a possibilidade dessa travessia implica uma intencionalidade e a disputa de um projeto que é também social.

Com um viés diferente, Paiva (2017), em sua pesquisa intitulada “Concepção de trabalho em disputa no contexto da educação profissional integrada ao ensino médio nos Institutos Federais”, investiga sobre a concepção de trabalho no contexto da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, como perspectiva de travessia para a educação politécnica e formação integrada e integral nos Institutos Federais. Assim, fizeram parte da pesquisa quatro campi históricos dos Institutos Federais, um de cada região do país: IFRN, IFSC, IFPA e IFF, em que

entrevistas foram realizadas com quatro diretores de ensino e 40 professores participaram de grupos focais. A análise documental também permeou a pesquisa, utilizando o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no qual está inserido o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Como resultados obtidos a respeito da concepção de trabalho, as orientações se voltam para o mercado de trabalho e pouco se fala no sentido de ética, política, emancipação ou sociocoletividade; as referências apoiam-se na experiência profissional própria, de ex-alunos e de profissionais externos à instituição. Relativamente à mudança do atual modelo de educação para a educação politécnica, é notória a falta de conhecimento dos professores para opinar sobre o assunto, incluindo profissionais sem formação inicial e continuada. Quanto à perspectiva de cursos técnicos, integral e integrado, houve dificuldade em sua execução, além das mencionadas para a educação politécnica, tais como: saberes e estruturas compartimentadas/fragmentadas; falta de integração dos sujeitos; educação politécnica; formação integral e integrada.

Por outro lado, a pesquisa de Eckstein (2018), nomeada “Profissionais da Educação Tecnológica: desafios da formação politécnica”, examina a formação dos profissionais da educação tecnológica, a partir da compreensão de politécnica, com a qualidade necessária ao enfrentamento dos ditames da contemporaneidade. Como metodologia, utiliza o estudo de caso, investigando uma instituição de ensino pública federal, de porte médio, do estado do Paraná. Foram realizadas entrevistas a partir de instrumentos específicos, junto aos professores, para a verificação da existência de política de formação de seus profissionais da educação, bem como os que consideram importante esta formação. Também buscou conhecer a compreensão que estes profissionais possuem sobre politécnica, enquanto desafio, para a qualidade do exercício profissional no mundo do trabalho. A partir da análise dos dados, à luz dos fundamentos teórico-metodológicos, constatou o quase total não conhecimento do que vem a ser politécnica, por parte dos profissionais que responderam à investigação feita, similarmente à evidência de que sua formação se restringe aos conteúdos técnicos de sua graduação. A pesquisa verificou, também, a necessidade da compreensão de que a construção de uma política de formação concebida na politécnica para os profissionais da educação tecnológica trará contribuições significativas ao trabalho desses profissionais e, conseqüentemente, para os alunos e para aqueles que estarão comprometidos

com a formação voltada à verdadeira cidadania humana e ao mundo do trabalho de seus acadêmicos.

Quanto a esta pesquisa, vale ressaltar sua delimitação à educação profissional integrada ao ensino médio, com pesquisa de campo⁴ realizada no campus Cascavel do IFPR, junto aos dois cursos da respectiva modalidade: Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio. A escolha deste campus deve-se ao fato da pesquisadora ser servidora do campus avançado Quedas do Iguaçu, vinculado ao campus Cascavel, além deste último ter maior tempo de implementação, ou seja, iniciou suas atividades no ano de 2010.

Ademais, sinalizo que esta pesquisa está fundamentada no materialismo histórico dialético, pelo fato deste apresentar as categorias essenciais para análise do objeto de estudo, ou seja, a totalidade, a contradição e a mediação. Tal método é utilizado como uma possibilidade teórica, trazendo as contradições existentes na interpretação da realidade, que se configura como uma totalidade na qual se insere o objeto de estudo. As contradições representam conflitos, disputas, correlações de forças inerentes às relações humanas, presentes na análise do objeto de estudo. Desse modo, o método estará inserido na própria investigação. Segundo Netto (2011, p. 55) “não é possível, senão ao preço de uma adulteração do pensamento marxiano, analisar o método sem a necessária referência teórica e, igualmente, a teoria social de Marx torna-se ininteligível sem a consideração de seu método”.

A partir da fundamentação teórica no materialismo histórico dialético, cabe destacar que a pesquisa de caráter qualitativo configura-se como avaliativa, ou seja, pretende “designar o esforço sistematizado, orientado pelo método científico e de caráter público, de julgar o mérito de uma política, segundo os critérios de eficiência, eficácia e efetividade” (LIMA, 2010, p. 56). Assim, para a autora, uma boa avaliação consiste em emitir um juízo de valor, a partir de informações suficientes e adequadas sobre o conteúdo, o desenvolvimento e/ou resultados de um programa. Além disso, informações de caráter quantitativo também fazem parte da pesquisa, complementando o objeto de estudo e inserindo-o numa totalidade.

⁴ A pesquisa de campo é responsável por extrair dados e informações diretamente da realidade do objeto de estudo, ou seja, a partir da delimitação de um grupo que servirá como amostra para a pesquisa são aplicadas as técnicas para a coleta de dados, no caso desta pesquisa, entrevistas semiestruturadas e questionário.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica permeou a investigação, a partir da análise de obras como artigos, teses, dissertações dedicadas especialmente à discussão da educação profissional ofertada pelos Institutos Federais⁵. Como parte do estudo também se realizou pesquisa documental, onde as principais fontes de análise e contextualização foram os documentos institucionais do Instituto Federal do Paraná, instituição participante da pesquisa. Dentre os documentos analisados estão o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional, assim como os Projetos Pedagógicos dos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio.

Como movimento de pesquisa ainda realizei entrevistas semiestruturadas com nove servidores⁶ do IFPR - Campus Cascavel. As entrevistas tiveram o intuito de investigar de que modo a política proposta pelos Institutos Federais de formação profissional integrada é acolhida e tratada pelos mesmos, especialmente pela gestão do campus, equipe pedagógica e docentes⁷, que são, mais diretamente, quem pensa e realiza práticas afinadas ou não à formação politécnica/tecnológica. Tendo em vista essa técnica, utilizei um roteiro que serviu como guia, por meio de tópicos que subsidiaram o andamento da entrevista, conforme o modelo que consta no apêndice desta pesquisa. Cabe destacar que as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas⁸.

Além disso, foram aplicados questionários aos discentes formandos, visto que dentre aqueles que cursam a educação profissional integrada ao ensino médio, os formandos são os que apresentam maior tempo de contato com a proposta. A aplicação dos questionários visou identificar como os

⁵ Convém destacar que depois da apropriação dos principais fundamentos teóricos, partiu-se para a organização da pesquisa de campo. A primeira tarefa foi conseguir a aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, Plataforma Brasil, para a realização da coleta de dados no IFPR - Campus Cascavel. A partir da aprovação, o Parecer Consubstanciado do projeto de pesquisa possui o número 2.515.661.

⁶ O termo servidor é utilizado para referência a técnicos-administrativos em educação e docentes.

⁷ A seleção de profissional da equipe pedagógica observou o critério de maior tempo de trabalho na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, assim como correlação das funções do cargo com a proposta. A seleção de docentes observou o critério referente aos itinerários formativos, selecionando um docente em cada itinerário, com exceção do itinerário formação técnica e profissional, em que selecionamos um docente por curso técnico.

⁸ A gravação das entrevistas foi realizada mediante autorização dos entrevistados, assim como a transcrição do conteúdo foi disponibilizada para os entrevistados, tendo em vista possíveis clarificações ou retificações, que garantam a veracidade e exatidão das informações.

formandos se percebem no processo formativo, tendo em vista que são receptores da educação profissional integrada⁹.

A fim de realizar a coleta dos dados, as entrevistas semiestruturadas e questionários foram aplicados com servidores e discentes formandos dos dois cursos na modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio: Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio, no IFPR, Campus Cascavel. Para a análise dos dados e informações coletadas utilizei a técnica de análise de conteúdo. Tal técnica é constituída pelas seguintes etapas: 1 – pré-análise; 2 – exploração do material; e 3 – tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2006).

Sendo assim, a partir da pré-análise e exploração dos dados coletados e à luz dos fundamentos teórico-metodológicos, chegamos às seguintes categorias de análise: concepção sobre a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio; a organização pedagógica e curricular da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio; a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e a formação politécnica.

Com base nas categorias supracitadas, destaco que os termos currículo integrado, formação politécnica e educação profissional permearão esta pesquisa, sendo que a relação entre educação e trabalho, a investigação do processo histórico das políticas públicas em educação profissional no Brasil, bem como a análise da educação profissional integrada ao ensino médio promovida no IFPR - Campus Cascavel, representam o caminho investigativo. Para tanto, foram fundamentais as obras de Frigotto (2008a; 2016); Marx (1988); Pacheco (2011); Ramos e Frigotto (2016); Ramos (2004); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012); Saviani (2007); Ferretti (2014), dentre outras que fundamentam o trabalho. Da mesma forma, cabe evidenciar que os resultados são fruto de uma construção coletiva, pois no momento em que temos sujeitos, estes também se tornam copartícipes, fortalecendo e enriquecendo a pesquisa por meio de suas contribuições.

Logo, a dissertação está estruturada em três capítulos, a saber: 1. A educação profissional no contexto do Estado neoliberal brasileiro; 2. Os

⁹ Após a elaboração da primeira versão das técnicas de coleta de dados – entrevistas semiestruturadas e questionário – ocorreu uma fase de teste quanto à validade e qualidade do roteiro e questões, por meio de aplicação de teste piloto no IFPR - Campus Avançado de Quedas do Iguaçu.

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: história, funcionamento e organização; 3. A educação profissional integrada ao ensino médio no IFPR: que formação?

Com abordagem sobre as formas de organização do trabalho, no primeiro capítulo apresento elementos do taylorismo/fordismo, assim como do toyotismo e neoliberalismo. Na sequência, destaco como o capitalismo dependente tem impactado a sociedade brasileira, reproduzindo desigualdades sociais, dentre elas, o dualismo educacional. Ainda, aponto algumas possibilidades para a educação profissional, como a educação politécnica, a escola unitária e a formação integrada.

No segundo capítulo apresento um breve histórico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, enfatizando sua concepção, bem como a especificidade da educação profissional promovida por tais instituições. Na sequência, o foco é direcionado para a apresentação do Instituto Federal do Paraná, a fim de posteriormente situar o campo de pesquisa, o campus Cascavel.

A análise dos dados coletados é realizada no terceiro capítulo, evidenciando a concepção dos sujeitos envolvidos quanto à educação profissional integrada ao ensino médio e como essa proposta se concretiza no IFPR - Campus Cascavel. Neste capítulo tornam-se relevantes os dados coletados por meio dos documentos institucionais do IFPR, das entrevistas semiestruturadas aplicadas junto aos servidores e do questionário aplicado junto aos discentes formandos.

E, finalmente, apresento as considerações finais, sistematizando as ideias e os resultados, no intuito de responder à problemática central da pesquisa. Além disso, apresento sugestões para futuras investigações dentro do limite da educação profissional integrada ao ensino médio, cogitando a superação do dualismo educacional.

Enfim, a pesquisa apresenta-se não em caráter conclusivo, mas como possibilidade para reflexões sobre o objeto de estudo, dada sua relevância no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assim como no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO ESTADO NEOLIBERAL BRASILEIRO

Neste capítulo procuramos situar a educação profissional no contexto do Estado neoliberal brasileiro, abordando, inicialmente, sobre a decadência do modelo de desenvolvimento fordista e da ideologia neoliberal enquanto alternativa do capital para recompor suas bases de acumulação diante do processo de crise. Na sequência, apresentamos a composição da sociedade brasileira sob o viés capitalista, também submetida a um capitalismo dependente, que assola a classe trabalhadora por meio da exploração e reprodução das desigualdades sociais. A abordagem do dualismo educacional também está presente, uma vez que o Estado neoliberal tem contribuído para sua reprodução, se disseminando por décadas entre os brasileiros e afetando especialmente os menos favorecidos. Por fim, apresentamos algumas possibilidades para a educação profissional, trazendo características da educação politécnica, da escola unitária e da formação integrada. Tais propostas estão fundamentadas na concepção marxista, que vislumbra a educação como potencializadora da transformação social.

1.1 NEOLIBERALISMO E PÓS-FORDISMO

Atualmente vivenciamos inúmeras problemáticas sociais que se originam a partir do sistema econômico e social dominante na sociedade: o capitalismo. Entretanto, existem razões produzidas historicamente e socialmente para o agravamento destas problemáticas, relacionadas às mudanças no mundo do trabalho, mas que sempre estiveram atreladas à lógica do capital.

O modelo fordista de produção, em crise na década de 1970, e a implementação do modelo toyotista, em décadas posteriores, bem como a expansão da ideologia do neoliberalismo, trouxeram consequências para a classe trabalhadora, aumentando a desigualdade social. Tonet (2016) ressalta que a produção da desigualdade social não é um defeito, mas algo que faz parte da natureza essencial do capitalismo. Para o autor, mesmo sob estas

condições, torna-se impossível humanizar o capital, ou seja, este sempre terá como lógica a exploração de uma classe sobre a outra.

Ademais, Tonet (2016) ressalta que as reestruturações no processo produtivo impostas pelo capital trouxeram inúmeros resultados:

[...] o aumento do desemprego, agora de uma forma avassaladora e irreversível; a precarização do trabalho; a corrosão dos direitos trabalhistas e sociais; a ampliação do trabalho informal; o processo de mercantilização das empresas e serviços públicos; uma produção cada vez mais destrutiva, ou seja, obrigada a tornar os bens cada vez mais rapidamente obsoletos; uma competição cada vez mais violenta entre as empresas e os Estados nacionais; a submissão mais direta dos Estados aos interesses do capital e inúmeros outros fenômenos. Tudo isto, juntamente com o enorme agravamento dos problemas sociais de toda ordem: miséria, pobreza, fome, violências, degradação dos serviços de saúde, habitação, saneamento, educação, etc. (TONET, 2016, p. 30-31)

Dessa forma, entendemos que as mudanças ocorridas no processo de produção em momento algum objetivaram melhorar as condições sociais da classe trabalhadora; pelo contrário, esta sempre foi explorada e cada vez de forma mais acentuada. Entretanto, não podemos negar que as transformações trouxeram desenvolvimento, porém por meio da exploração agravaram-se as já complexas condições de vida da classe trabalhadora.

Tonet (2016) ainda ressalta que as consequências não se dão somente no plano econômico. “Elas afetam, também e poderosamente, o mundo das ideias, dos valores e das relações sociais” (TONET, 2016, p. 31). Desse modo, a perspectiva para minimizar a situação imposta torna-se cada vez mais difícil, visto que o individualismo tem predominado na sociedade atual.

A partir disso, consideramos necessário compreender como ocorreram estas transformações no processo de produção, que embasam a atual ideologia do capitalismo: o neoliberalismo.

Recordando o modelo de produção fordista, constatamos que este foi iniciado nos EUA, na década de 1920, e expandiu-se pelo mundo, até a década de 1970. Foi criado por Henry Ford, quando “aplica métodos do taylorismo (ou “organização científica do trabalho”) à indústria automobilística para atender a um potencial consumo de massas” (GOUNET, 1999, p. 18). Esse modelo apresenta as seguintes características:

- produção em massa que pode reduzir os custos de produção e, portanto, o preço de venda do carro;
- parcelamento das tarefas, o que significa que o operário não precisa mais ser um artesão especialista em mecânica, o que ocasiona a desqualificação do trabalhador;
- criação da linha de montagem em que uma esteira rolante desfila, permitindo aos operários, posicionados lado a lado, realizar as tarefas que lhes cabem, agilizando o processo de produção;
- padronização das peças, inclusive, com a compra das firmas que as fabricam, permitindo controle direto do processo de produção;
- automatização das fábricas. (GOUNET, 1999)

Além disso, nesse sistema de produção evidencia-se a separação entre trabalho manual e intelectual, a partir da instituição de novas técnicas de gestão, sendo o trabalho de cada um regulado. “O taylorismo/fordismo realizava uma expropriação intensificada do operário-massa, destituindo-o de qualquer participação no processo de trabalho, que se resumia a uma atividade repetitiva e desprovida de sentido” (ANTUNES, 2002, p. 41).

Ainda, nesse modelo, a intervenção do Estado também se faz presente para evitar novas crises do capitalismo, como a de 1929. Assim, essa política econômica era embasada na teoria do economista inglês John Maynard Keynes, contrário ao Estado Liberal e favorável a um Estado forte e regulador, intitulada de keynesianismo. Dessa forma, principalmente depois da II Guerra Mundial, ocorre o estabelecimento do Estado de bem-estar-social (*Welfare State*) nos países norte-americanos e europeus mais industrializados. Na América Latina, os Estados populista-trabalhistas de Vargas/JK e Perón foram um prenúncio de implementação do *Welfare State*, mas contidos pelos golpes militares em marcha. No Brasil, a década de 1950 ficou conhecida como “Anos Dourados”, pois houve grande crescimento econômico e desenvolvimento industrial (ANTUNES, 2002). Em 1988, a Constituição representa um avanço quanto ao Estado de bem-estar-social.

Entretanto, na década de 1970, uma crise iniciada nos EUA, proveniente do aumento vertiginoso no preço do petróleo, além da apropriação mais privada do capital e a produção mais socializada, faz com que o modelo de produção fordista entre em crise. Assim, nas décadas seguintes, 1980 e 1990, a crise difunde-se mundialmente.

Além disso, a partir da década de 1980, a Revolução Tecnológica da Microeletrônica traz grandes transformações para a classe trabalhadora. Com a introdução de novas tecnologias, com o objetivo de reduzir custos e aumentar a produtividade e, conseqüentemente, os lucros, o saber-fazer dos trabalhadores passa a ser incorporado pelas máquinas, o que torna desnecessário um grande número de trabalhadores. Dessa maneira, o desemprego em larga escala torna-se evidente.

Nesse contexto, surge um outro modelo produtivo, o toyotismo, com dupla origem na indústria automobilística japonesa, pois “as empresas japonesas precisavam ser tão competitivas quanto as americanas, e depressa, sob pena de desaparecerem. [...] Além da necessidade de aplicar o fordismo no Japão, mas conforme as condições próprias do arquipélago” (GOUNET, 1999, p. 25). O toyotismo, como sistema de produção, representou uma resposta à crise do fordismo nos anos de 1970, enfrentando melhor a crise econômica e a saturação do mercado, assim como sua melhor adaptação às mudanças tecnológicas permitiu maior flexibilidade e integração dos sistemas de produção.

Esse modelo expande-se progressivamente, nas décadas de 1950 a 1970, a partir de novos métodos de produção, que consistiam em:

- produção puxada pela demanda e o crescimento, pelo fluxo. A empresa só produz o que é vendido e o consumo condiciona toda a organização da produção;
- combater o desperdício, por meio da máxima fluidez da produção. O transporte, a produção, a estocagem e o controle de qualidade são operações que, bem organizadas e desenvolvidas, objetivam evitar o desperdício;
- flexibilização da organização do trabalho, acarretando o trabalho em equipe e um trabalhador polivalente;
- instalação do *kanban*, funcionando como uma senha de comando para peças empregadas na produção;
- produção de muitos modelos de veículos, mas cada um em série reduzida;
- desenvolvimento de relações de subcontratação com os fornecedores de autopeças, a fim de agilizar a linha de produção. (GOUNET, 1999)

Resumidamente, o toyotismo “é um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos

trabalhadores) e integrada” (GOUNET, 1999, p. 29). Dessa forma, esse novo sistema produtivo contribui para o aumento do desemprego estrutural, pois a intensificação do trabalho atinge o auge, aumentando a exploração dos trabalhadores e fazendo com que muitos fiquem fora do sistema, inclusive por conta da introdução de novas máquinas. Há a falsa ideia de mais tempo livre, mas o que se percebe é a intensificação do ritmo de trabalho, sendo este precarizado. Logo, há maior predominância do trabalho morto sobre o trabalho vivo.

Esse modelo de produção amplia o recurso à terceirização e a contratação de trabalhadores temporários, reduz o número de trabalhadores mais qualificados nas empresas matrizes, altera as formas de socialização e sociabilidade, enfraquece as organizações sindicais, além de haver desprestígio das lutas e das organizações dos trabalhadores perante a opinião pública.

Assim, o que se verifica é que com a modificação do sistema de produção, o Estado do bem-estar-social entra em crise, pois o capital, agora reestruturado, precisava de liberdade para circulação mundial. De acordo com Frigotto (2011), esse novo contexto apresenta duas determinações centrais. A primeira, a “revolução” digital molecular, trata-se de um salto tecnológico qualitativo, que combina microeletrônica e informação, tendo em sua base novas fontes de energia e do desenvolvimento das ciências da informação e ciências da natureza. A partir desta nova base apropriada privadamente, modificam-se os instrumentos de trabalho, fazendo com que a tecnologia flexível reorganize o sistema produtivo e as relações de produção. Isso contribui para a abertura sem fronteira do mercado mundial ao fluxo de capitais e à exploração da força de trabalho. A segunda determinação, de base política, é representada pela derrocada do socialismo realmente existente.

A partir disso, surge como consequência a vingança do capital contra a classe trabalhadora, assim como nascem novas noções que redefinem e aprofundam a ideologia do capital humano. O capital já não necessita de todos diretamente e, portanto, não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há lugar apenas para aqueles que se integram na sociedade do conhecimento, para os mais “competentes”, aqueles que desenvolvem qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Daí emergem as novas noções ideológicas de sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade,

pedagogia das competências, empreendedorismo e capital social (FRIGOTTO, 2011).

Assim, pós-década de 1970, a ideologia e a teoria defendidas representaram um retorno ao liberalismo da década de 1920, mas reformulado em virtude da experiência negativa da crise mundial dos anos 1930. Essa experiência foi iniciada no Chile, com o governo ditatorial de Pinochet, nos EUA com Reagan, na Inglaterra com Thatcher, e no Brasil a partir do governo Collor e FHC, sendo conhecida como neoliberalismo, trazendo uma ideologia pós-moderna (ANTUNES, 2002). Entretanto, aparentemente, em países imperialistas, o neoliberalismo tem características próprias que coadunam com sua dominação, o que se verifica por exemplo nos EUA, que manteve uma política de protecionismo à indústria nacional, diferente dos países latino-americanos, através do Consenso de Washington¹⁰.

O neoliberalismo foi elaborado principalmente em Chicago sob a inspiração de Friedrich Hayek, austríaco radicado nos Estados Unidos depois da segunda guerra mundial, e de Milton Friedman. Desde Chicago o neoliberalismo expandiu-se pelo mundo inteiro e tornou-se, na década de 1980, “a base do “pensamento único” no mundo ocidental” (COMBLIN, 1999, p. 15). Nesse sentido, é mais evidente a partir de 1973 por conta da crise na economia mundial - crise do petróleo.

Pode ser entendido como “uma utopia ou teoria que pretende dar uma explicação total do ser humano e da sua história em torno da economia” (COMBLIN, 1999, p. 15). Além disso, se constitui numa “ideologia, uma forma de ver o mundo social, uma corrente de pensamento” (MORAES, 2001, p. 27), de alcance mundial e que se opõe a qualquer regulamentação da economia.

O neoliberalismo nasceu logo após à II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. “Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 09). O que propõe é uma desregulamentação da economia e a privatização das empresas estatais, reduzindo, dessa forma, o papel do Estado na economia - Estado mínimo para as políticas sociais e

¹⁰ “Trata-se é um conjunto de medidas formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington D.C., como o Fundo Monetário Internacional (FMI) o Banco Mundial (BM) que passou a ser “receitado” para o ajuste das economias, especialmente dos países endividados. Trata-se de um receituário de um escopo de ideias mais amplo que se denominou de neoliberalismo”. (FRIGOTTO, 2011, p. 8)

Estado forte para o financiamento do capital. Sendo assim, o Estado restringe sua responsabilidade social e transfere ao mercado e às empresas privadas parte dos seus encargos.

O capitalismo adotou o neoliberalismo para conquistar as mentes do mundo ocidental e, inclusive, do restante do planeta. Entretanto, não está comprometido com a ideologia neoliberal, ou seja, a partir do momento em que o neoliberalismo se revelar menos eficiente e vantajoso pode abandoná-lo e escolher outra ideologia que atenda melhor seus interesses (COMBLIN, 1999).

Para os defensores do neoliberalismo, este se apresenta como promessa de solução de todos os problemas da humanidade, sendo o caminho para a salvação e prosperidade. Assim, a liberdade de mercado é vista como a única alternativa para enfrentar os problemas atuais, visto que o Estado interventor vivencia a crise e há descrença em suas políticas. Desse modo, a sociedade torna-se dominada por relações mercantis.

“A política neoliberal tende a destruir todos os “coletivos” que servem para defender os indivíduos. A meta é deixar o indivíduo isolado do mercado, entregue às forças do mercado sem possibilidade de resistência” (COMBLIN, 1999, p. 21). Além disso, o neoliberalismo é recente, constituindo-se como um sistema econômico que afeta indivíduos moralmente, o que, por sua vez, cria determinados valores e ideologias.

O neoliberalismo representou uma resposta à crise vivenciada pelo capital, ocorrendo uma reorganização do Estado, que passa a ser fiscalizador para os interesses da burguesia. Esse novo sistema econômico vai se impondo como modelo de organização e gestão estatal, onde na sociedade a classe burguesa permanece dominando o proletariado, visando a hegemonia.

Nessa nova ideologia dominante do capitalismo, ocorre o processo de reestruturação da produção e do trabalho. Portanto, com o advento do neoliberalismo a teoria do capital humano¹¹ passa a vigorar com ainda mais

¹¹ O conceito de capital humano foi elaborado por Theodoro Schultz nos anos de 1956-57 ao perceber o investimento de muitas pessoas em si mesmas, retornando sob a forma de crescimento econômico, sendo que o que constituía basicamente este capital era o investimento na educação. A partir desse pressuposto, de que o investimento em habilidades e conhecimentos aumenta o rendimento e conseqüentemente há crescimento econômico, “Schultz define o ‘capital humano’ como o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros” (FRIGOTTO, 2008b, p. 68). Assim, considerando o ponto de vista macroeconômico, o investimento é determinante básico para o aumento da produtividade e superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, se torna fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1989).

força, visto que novas demandas para a educação são explicitadas em documentos de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, dentre outros, que se baseiam em categorias como “qualidade total”, “participação”, “flexibilidade”, “sociedade do conhecimento” e “formação abstrata e polivalente” (FRIGOTTO, 2003). Logo, isso novamente demonstra a educação submetida aos interesses do capital, originando e fortalecendo o Estado neoliberal.

A partir disso também são perceptíveis mudanças nas formas de organização do trabalho, que segundo Sennett (2009) configuram-se como outra dimensão da mudança: novas maneiras de organizar o tempo, sobretudo o tempo de trabalho. Para o autor, as agências de emprego temporário têm representado o setor da força de trabalho que mais cresce, já que as empresas, cada vez em maior número, têm estabelecido contratos de curto prazo, visto que o “capital impaciente” tem o desejo de rápido retorno.

Outra característica assinalada por Sennett (2009) diz respeito à forma de organização das empresas, que buscando “eliminar camadas de burocracia, tornaram-se organizações mais planas e flexíveis. Em vez das organizações tipo pirâmide, a administração quer agora pensar nas organizações como redes” (SENNETT, 2009, p. 23). Ademais, “o surgimento de livres mercados vem acompanhado da divisão do trabalho na sociedade” (SENNETT, 2009, p. 39).

Tendo em vista essas formas de organização percebemos elementos característicos da ideologia neoliberal, como o incremento das privatizações, a tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho. Para Sennett (2009) a flexibilidade e a rotina burocrática configuram-se como novas formas de controle e poder do capital.

Levando-se em consideração essas mudanças no mundo do trabalho, percebemos que nas diferentes formas de organização do trabalho sempre tiveram presente a exploração do trabalhador, e, por conseguinte, um processo de alienação dele. O processo de alienação pode ser entendido a partir de quatro aspectos fundamentais:

A análise do trabalho alienado empreendida por Marx compreende, pois, quatro amplos aspectos aos quais conduzem as consequências da total e polifacetada alienação do homem: o homem aliena-se dos produtos do seu trabalho, o próprio processo do seu trabalho, do seu próprio ser e do respeito dos outros homens. O trabalho alienado é característico do capitalismo que se baseia na propriedade privada. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 169-170)

Apesar de entendermos o trabalho como atividade vital, temos ciência de que a alienação desumaniza o indivíduo, o afasta das relações entre os homens e produz relações entre *coisas*. O trabalho é alienado e objetivado em coisas. Para Suchodolski (1976), a alienação capitalista degenera o homem completamente, no sentido de que anula as qualidades realmente humanas, despertando e desenvolvendo no ser humano qualidades alheias. Ainda, segundo Marx (1979), a propriedade privada constitui o produto do trabalho alienado, portanto este último surge da análise do movimento da propriedade privada. Por outro lado, a propriedade privada é o meio através do qual o trabalho se aliena, ou seja, em que ocorre a alienação.

Portanto, cabe-nos questionar: diante das mudanças no mundo do trabalho, há possibilidades de superação quanto à alienação do trabalhador?

Sabemos que vivemos numa sociedade em que predomina o capitalismo, sendo este sustentado pela grande produção. Dessa forma, quando entra em crise, reinventa-se, transformando as formas de organização do trabalho, e conseqüentemente o sistema de produção.

Entretanto, como possibilidade de superação de um trabalho alienado enfatizamos que se faz necessário mudar as relações de produção. Suchodolski (1976), ao citar Marx, afirma que a superação da alienação dos homens no capitalismo constitui tarefa do comunismo.

Com a revolução comunista ficam patentes todos os obscuros artifícios, e são superadas todas as limitações que encadeavam a humanidade e a desorganizavam. A abolição da propriedade privada constitui a libertação total de todas as propriedades e sentimentos humanos. A relação do homem com o mundo e do homem com o homem chega a ser autenticamente humana. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 195)

Ademais, a organização dos trabalhadores é fator que contribui para o início das mudanças, exigindo tomada de consciência. Para Marx (1988), é a realidade social que determina a consciência, por isso é primordial a

compreensão por parte dos trabalhadores sobre o processo de exploração a que estão submetidos, no sentido de mobilizaram-se para a minimização das condições impostas. Segundo Ianni (1988), para a instauração da “ditadura do proletariado”, que é condição básica para a transição à “sociedade sem classes”, “torna-se indispensável suprimir as relações e as estruturas preexistentes. Isto significa suprimir a “colossal superestrutura” do edifício do Estado capitalista” (p. 42).

Contudo, em sociedades capitalistas como o Brasil, sobretudo submetidas ao capitalismo dependente, consideramos desafiador o processo de transição para uma sociedade sem classes. Este afeta a sociedade de inúmeras formas, fomentando as desigualdades sociais.

Assim, o dualismo educacional¹² ainda permeia nossa sociedade, implicando em processos formativos que vigoram a partir da lógica excludente do capital. Por isso, na sequência apresentamos elementos do capitalismo dependente no Brasil, bem como a reprodução do dualismo educacional, a fim de compreendermos melhor quais as possibilidades de superação dentro das relações de poder e de classe na sociedade brasileira.

1.2 O CAPITALISMO DEPENDENTE NO BRASIL E A REPRODUÇÃO DO DUALISMO ESCOLAR

Sabemos que há tempo, em nosso país, o dualismo educacional emperra a educação, sendo fruto de uma sociedade de classes que, por sua vez, faz parte do sistema capitalista. Por isso, o dualismo se manifesta como mecanismo de reprodução das classes sociais, e, por conseguinte, das desigualdades sociais.

No que tange ao capitalismo, especialmente na sociedade brasileira, tem se acentuado em virtude da subordinação da classe dominante aos interesses de centros hegemônicos internacionais, denominando-se capitalismo dependente. Este, constituinte da sociedade brasileira, traz implicações no campo político, econômico, social, cultural, mantendo

¹² O dualismo educacional pode ser caracterizado de acordo com a formação ofertada aos sujeitos - formação manual ou intelectual; formação geral/propedêutica ou formação específica/profissional, assim como na dualidade estrutural de classe social que marca a sociedade brasileira - burguesia e proletariado.

hegemonia e privilégios para uma minoria e alavancando as desigualdades sociais.

Como constatamos, as desigualdades sociais são oriundas de um processo de formação da sociedade brasileira, vinculadas à lógica capitalista. Logo, o objetivo desta seção é mostrar como se forjou o capitalismo dependente no Brasil, destacando suas implicações especialmente para o campo educacional e, em específico, para a educação profissional.

1.2.1 O capitalismo dependente no Brasil

Qual a especificidade do capitalismo brasileiro? Com base em Florestan Fernandes (1975) e em Francisco de Oliveira (2003), buscamos compreender essa especificidade denominada “capitalismo dependente” como a forma histórica de desenvolvimento da sociedade brasileira. As obras abordadas trazem possibilidade de interpretação do Brasil, contribuindo para repensar a economia brasileira a partir da expansão do sistema enquanto modo capitalista de produção, que por sua vez, mantém estruturas de poder e privilégio para a classe dominante.

Em “Crítica à razão dualista”, Oliveira (2003) destaca elementos de luta contra o subdesenvolvimento, definindo este “como uma posição desvantajosa (de ex-colônia) na divisão internacional do trabalho, cimentada por uma articulação interna de interesses e de classes, que ela cimentava por sua vez” (OLIVEIRA, 2003, p. 20). Para o autor, “a expansão do capitalismo no Brasil se dá introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo” (OLIVEIRA, 2003, p. 60). Na mesma direção, Fernandes (1975) evidencia que:

O capitalismo dependente gera, ao mesmo tempo, o subdesenvolvimento econômico e o subdesenvolvimento social, cultural e político. Em ambos os casos, ele une o arcaico ao moderno e suscita seja a arcaização do moderno seja a modernização do arcaico. (FERNANDES, 1975, p. 61)

Dentre os motivos para a expansão do capitalismo dependente, assinalamos, conforme Fernandes (1975), a implementação de um Estado independente, onde as economias centrais empenharam-se no

estabelecimento de alternativas de apropriação do excedente econômico gerado internamente, modificando-se a característica da dependência com o “colonialismo” cedendo espaço ao “neocolonialismo”. Diante disso, requereu-se um certo grau de modernização do país, com o Estado controlado política e administrativamente por elites locais, de modo a conformar uma representação capaz de atribuir legitimidade à condição de dependência.

Por sua vez, Oliveira (2003) trata do atraso no desenvolvimento capitalista brasileiro retomando um conjunto de medidas tomadas em 1930 para facilitar a industrialização brasileira - a consolidação das leis trabalhistas, a transferência de excedentes da atividade agroexportadora para a indústria, a expansão da infraestrutura e das empresas estatais, a articulação entre a entrada de capitais estrangeiros e a expansão das empresas privadas nacionais. Essas medidas tinham como finalidade implantar uma política de Estado para favorecer a acumulação burguesa (SOUSA, s. d.). A partir disso, percebemos que o capitalismo dependente requer e conduz à sociedade de classes como formação histórico-social (FERNANDES, 1975).

Ressalta-se que a agricultura atrasada financiava a agricultura moderna e a industrialização. Ademais, o predomínio de mecanismos de atraso no sistema agrícola viabilizou um enorme contingente de mão-de-obra e uma expansão do “exército industrial de reserva” para os centros urbanos industrializados. Para Oliveira (2003), “a solução do chamado “problema agrário” nos anos da “passagem” da economia de base agrário-exportadora para urbano-industrial é um ponto fundamental para a reprodução das condições da expansão capitalista” (OLIVEIRA, 2003, p. 42-43). Logo, “o padrão de acumulação de capital, inerente à associação dependente, promove ao mesmo tempo a intensificação da dependência e a redefinição constante das manifestações do subdesenvolvimento” (FERNANDES, 1975, p. 56)

A obra de Oliveira (2003) revela que o desenvolvimento brasileiro ocorreu pela possibilidade de acumulação e não pela substituição de importações, o que é demonstrado a partir dos seguintes aspectos: a) a regulação das leis de relação entre trabalho e capital; b) intervenção do Estado na economia; c) papel da agricultura; d) formação do setor industrial e e) inchaço do setor terciário como modo de acumulação do espaço urbano (SOUSA, s. d.).

Oliveira (2003) aborda o padrão primitivo da agricultura brasileira da época, a persistência de formas de economia de subsistência no âmbito da cidade grande, ressaltando que se tratam de partes funcionais do desenvolvimento moderno do país a fim contribuir para um baixo custo da mão-de-obra, apoiada na acumulação. Isso, conseqüentemente, tinha repercussão em duas frentes: a responsabilidade pelo teor precário da vida popular era atribuída à nova dinâmica do capitalismo e essa precariedade era essencial à acumulação econômica. Por isso, era importante reconhecê-la como parte de um processo acelerado de desenvolvimento, em direção à elevação de salário decente e cidadania à pobreza, possibilitando uma nova situação internacional ao país.

Desse modo, a obra de Oliveira (2003) repensa o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, da industrialização no pós-guerra, destacando um projeto de modernização do país que acabou desencadeando uma ditadura.

No contexto do pós-fordismo, no texto “O ornitorrinco”, Oliveira (2003) utiliza a metáfora do “ornitorrinco” para explicar a especificidade da formação capitalista brasileira:

O ornitorrinco é isso: não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte. Restam apenas as “acumulações primitivas”, tais como as privatizações propiciaram: mas agora com o domínio do capital financeiro, elas são apenas transferências de patrimônio, não são, propriamente falando, “acumulação”. O ornitorrinco está condenado a submeter tudo à voragem da financeirização, uma espécie de “buraco negro”: agora será a previdência social, mas isso o privará exatamente de redistribuir a renda e criar um novo mercado que sentaria as bases para a acumulação digital-molecular. O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão. (OLIVEIRA, 2003, p. 150)

A especificidade do capitalismo brasileiro pode ser caracterizada pela associação subordinada da classe dominante aos centros hegemônicos do capitalismo que, internamente, produz uma sociedade que se ergue pela desigualdade e se alimenta dela, criando uma simbiose entre moderno e atrasado.

Este tipo de desenvolvimento caracterizado na metáfora “O ornitorrinco” impossibilita um projeto de desenvolvimento industrial avançado em tecnologia. A incorporação do desenvolvimento tecnológico e científico é parcial como nos mostra Frigotto (2008a) interpretando Oliveira (2003).

Oliveira mostra-nos que, dentro desta forma societária específica, a vigência do modo de regulação fordista, tanto no plano tecnológico quanto no plano social, foi parcial e precária e, do mesmo modo, nos situamos de forma ainda mais parcial e precária na mudança técnico-científica de natureza digital-molecular. Como assinala este autor, se a cópia já era problemática na base técnica fordista, cuja duração de utilidade era maior, agora a cópia multiplica seus custos sociais, já que a velocidade das mudanças é muitíssimo maior. Não é contraditório, pois, que os nexos entre ciência, produção, trabalho e vida e as demandas de educação e de formação técnico-profissional tendam a ser, também, parciais e precários. (FRIGOTTO, 2008a, p. 528-529).

De acordo com Frigotto (2008a), o processo de desenvolvimento construído pela burguesia brasileira é comparado metaforicamente a esse monstro, o ornitorrinco, combinando a organização do trabalho mais arcaica com moderna, uma vez que

[...] o analfabetismo, a precária educação básica, o trabalho informal e as mais radicais formas de precarização e flexibilização do trabalho não são, ao longo de nossa história, como o pensamento dominante insiste, o entrave para o desenvolvimento, mas a forma específica de sociedade que se forjou – uma sociedade que produz a desigualdade e se alimenta dela. (FRIGOTTO, 2008a, p. 528)

Assim, “O Ornitorrinco” em diálogo com a “Crítica à razão dualista” consiste exatamente em ajudar a pensar o momento que a esquerda vive hoje no país, idealizando possibilidades de superação dessa crise.

Da mesma forma, o texto apresentado por Miriam Limoeiro Cardoso (1995), traz contribuições de Florestan Fernandes para pensar o Brasil e o subdesenvolvimento em termos de capitalismo dependente.

Cardoso (1995) evidencia que Fernandes entende o capitalismo dependente enquanto especificidade do capitalismo, tomando-o como “forma periférica e dependente do capitalismo monopolista (o que associa inexorável e inextricavelmente as formas ‘nacionais’ e ‘estrangeiras’ do capital financeiro)”

(FERNANDES, 1986, p. 50). Sendo assim, destaca que Fernandes não formula uma “teoria da dependência”, mas que sua formulação do capitalismo dependente constitui uma contribuição teórica à teoria do desenvolvimento capitalista.

De acordo com a autora, Fernandes focaliza o sistema de classes sociais que dinamizam a teoria do desenvolvimento capitalista. Segundo Fernandes, os homens fazem a história nas condições concretas que encontram, configurando um agir de classe. Portanto, as classes e suas relações desempenham papel central na sua teoria.

Assim, Fernandes considera que o capitalismo possui a sua própria lógica econômica, consistindo “exatamente na articulação entre os mecanismos “de fora para dentro” (dos centros capitalistas hegemônicos para as economias capitalistas dependentes) e “de dentro para fora” (da periferia para os centros hegemônicos)” (CARDOSO, 1995, p. 2-3). Por isso, a articulação entre o externo e o interno implica em relações de dominação onde se conjugam: dominação externa e dominação interna.

A partir disso, Fernandes citado por Cardoso (1995), aponta dois aspectos decisivos para o funcionamento e continuidade da dependência:

[...] 1) a importância da burguesia local, que é parceira, ainda que como sócia menor e subordinada; 2) a exasperação das relações de classe internamente, caracterizadas pela sobre exploração e pela sobreexpropriação capitalistas do trabalho e da massa da população que não consegue nem mesmo acesso ao mercado ou sua permanência nele. (CARDOSO, 1995, p. 4)

Para Fernandes, na sociedade capitalista se dá a distribuição da população em classes sociais e, portanto, há diferenciação e desigualdade social. Desse modo, o capitalismo dependente se concretiza através de expropriação e de autocracia, caracterizando o que Fernandes denomina capitalismo selvagem. Portanto, agrega crescimento econômico dependente com miséria e exclusão, com ausência de direitos em setores sociais não dominantes. Conforme Fernandes (1968), numa economia capitalista subdesenvolvida, o regime de classes possui como substrato material uma situação de mercado dependente e como suporte sociocultural os recursos de uma civilização nucleados no exterior.

Cardoso (1995) ainda assinala um dos textos mais recentes de Fernandes, em que o referido autor evidencia as perspectivas de transformação radical da sociedade brasileira. Assim, Fernandes caracteriza o processo revolucionário como uma “revolução sem meias medidas, que confere aos oprimidos e às classes proletárias o acesso direto a uma democracia de maioria e à transição para o socialismo” (1986, p. 84).

Consideramos que isso significa um grande desafio, haja visto a subordinação da classe burguesa aos centros hegemônicos do capitalismo mundial, implicando em desigualdades sociais cada vez mais graves. Uma evidência disso é a imensa desigualdade educacional, em que a classe trabalhadora não teve acesso a uma educação escolar básica, que oportunizasse condições para o trabalho complexo. Ou seja,

[...] a burguesia brasileira nunca se colocou de fato o projeto de uma escolaridade e formação técnico profissional para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a tornasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central. (FRIGOTTO, 2008a, p. 529)

Portanto, verificamos que a educação escolar para a classe trabalhadora nunca foi prioridade num contexto de predominância de capitalismo dependente. Sabemos que até mesmo as reformas educacionais ocorridas também não modificaram a estrutura existente; pelo contrário, sempre estiveram subordinadas à lógica do capitalismo dependente. Isso explica a continuidade do dualismo educacional, presente até os dias atuais na nossa sociedade. Com o objetivo de elucidar aspectos relacionados a este tópico, a subseção seguinte apresenta este direcionamento.

1.2.2 O dualismo educacional no contexto do neoliberalismo

O dualismo educacional origina-se na Revolução Industrial, com a necessidade de qualificação dos trabalhadores. Nesse contexto, a formação para o exercício de funções intelectuais dirigia-se à burguesia, enquanto que a formação para o exercício de funções manuais cabia ao proletariado. Portanto, o dualismo educacional pode ser percebido a partir da categoria trabalho.

De acordo com Saviani (2007), o desenvolvimento da produção capitalista ocasiona a divisão do trabalho no processo produtivo que, por sua vez, divide o homem em classes. A divisão dos homens em classes ocasiona também a divisão da educação. Assim, identifica-se duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, destinada aos homens livres, e outra para a classe não proprietária, destinada aos escravos e serviçais. A primeira era centrada nas atividades intelectuais, enquanto que a segunda direcionada ao próprio processo de trabalho. Cabe destacar que a primeira modalidade deu origem à escola, uma vez que a palavra escola, etimologicamente, significa o lugar do ócio, e era para onde iam aqueles dispunham de tempo livre.

Frigotto (1987) faz referência à citação do ideólogo da burguesia Destutt De Tracy, escrita em 1802, para explicitar o fundamento do dualismo educacional.

Em toda sociedade civilizada existem necessariamente duas classes de pessoas: a que tira a subsistência da força de seus braços e a que vive da renda de suas propriedades ou do produto de funções onde o trabalho do espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira é a classe operária; a segunda é aquela que eu chamaria a classe erudita.

Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas [...].

Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de um certo tipo de conhecimentos que só se pode aprender quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento [...].

Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana: decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade; ninguém está em condições de poder mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir.

Concluamos, então, que em todo Estado bem administrado e no qual se dá a devida atenção à educação dos cidadãos, deve haver dois sistemas completos de instrução que não têm nada em comum entre si (FRIGOTTO apud DESTUTT DE TRACY, 1987, p. 15).

Sendo assim, verificamos que o caráter dualista da educação está associado ao modo de organização da sociedade, que mantém privilégios para

a classe burguesa e consequentemente ocasiona a divisão social do trabalho. O que se percebe é que, especialmente, a educação profissional tem características arraigadas da divisão social do trabalho. No Brasil, durante o século XX e início do século XXI, o ensino médio foi destinado àqueles que prosseguiram seus estudos em nível superior, enquanto que a educação profissional era destinada àqueles com imediato ingresso no mercado de trabalho¹³.

Ainda é preciso considerar que a divisão do trabalho também é contributiva na formação unilateral, bem como no ensino em doses homeopáticas. Assim, Adam Smith afirmava que a instrução para os trabalhadores era importante, visto que os mesmos se tornavam mais aptos à necessidade da vida moderna. Por isso da sua famosa frase: "Instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas". Ou seja, a instrução é necessária para os trabalhadores, mas de forma mínima, o suficiente para operar a produção, de forma que contribua para o capitalismo. Portanto, a partir desse contexto a escola entra em contradição: é reivindicada pela classe trabalhadora, mas ao mesmo tempo a classe dominante reluta em expandi-la (SAVIANI, 2003).

Sob esta ótica, a educação profissional sempre esteve vinculada à formação de mão de obra a fim de atender os interesses capitalistas. Portanto, ao longo da história, mesmo que os modos de produção sofressem alterações, a exploração do trabalhador sempre existiu e continua a existir em nossa sociedade. O que se torna perceptível são as transformações ocorridas na educação profissional, de acordo com os diferentes momentos histórico-sociais vivenciados. No Brasil, especificamente, instituições de grande e pequeno porte caracterizam o percurso da educação profissional, desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices até os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados em 2008. É preciso ressaltar que as mudanças ocorridas se dão tanto em nível público quanto privado da educação profissional.

Desse modo, percebemos que as oportunidades de acesso à escolarização foram ampliadas: universalizou-se o ensino fundamental; deu-se

¹³ Essa formação pode ser evidenciada por meio de leis e reformas que marcaram a educação brasileira, como a Reforma da Capanema (1942), a lei 5692/71 - Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus e o Decreto 2208/97 que proibiu o desenvolvimento integrado do ensino médio e técnico. Esse conjunto de leis e reformas é abordado mais adiante, neste estudo.

início ao processo de universalização do ensino médio; a educação profissional é ampliada em todos os níveis e modalidades; o ensino superior passa por amplo processo de ampliação. Todavia, hoje o dualismo educacional ainda se faz presente, mas sob outras formas,

[...] ao mesmo tempo em que ocorre significativa ampliação das oportunidades educacionais, verifica-se flagrante desigualdade de condições de acesso ao conhecimento científico e tecnológico, de modo que a dualidade do sistema escolar hoje poderia ser caracterizada não mais pela desigualdade de condições de acesso à escola, mas pela desigualdade de condições de acesso ao conhecimento científico e tecnológico aplicado no trabalho, na produção e na vida cotidiana. (SOUZA, 2010, p. 14)

Portanto, o que se verifica, de acordo com Souza (2010), é a configuração de um novo mecanismo de mediação do conflito de classe, onde nesta nova dualidade muitos serão certificados, mas nem todos formados. Isso expressa, em condições renovadas, como o sistema educacional tem ratificado a produtividade da escola improdutiva, sinalizada por Frigotto (1989).

Além disso, conforme destacado por Rummert, Algebaile e Ventura (2013), inicialmente, o dualismo educacional era visível pela ausência efetiva de acesso à escola para a maioria da classe trabalhadora; a seguir, pelas ofertas formalmente diferenciadas de percursos escolares para as burguesias e para a classe trabalhadora e, atualmente, se faz presente uma nova configuração da dualidade educacional no país, constituída pelo

[...] ingresso em vias formativas diferenciadas que, também de forma desigual e combinada, visam a tornar mais próxima a universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições de permanência e sucesso nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica. É a esse novo formato de destituição de direitos no âmbito educativo que denominamos de dualidade educacional de novo tipo. (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 724)

Portanto, para as autoras, permanece a desigualdade no próprio processo de democratização da escola. Isso corrobora para a produção de uma dualidade de novo tipo, que se expressa, inclusive,

[...] nas distinções entre as redes municipais, estaduais e federal, e no seu interior, entre os vários modelos e modalidades; nos variados padrões de oferta das redes privadas; na multiplicidade de oportunidades formativas que recriam ou instituem trajetórias subordinadas de formação, as quais, em conjunto, ressignificam a marca social da escola, cujo caráter classista é encoberto pelo discurso inclusivo. (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 724-725)

Assim, diversos programas de formação são instituídos, apresentando percursos variados e flexíveis, que na realidade, redefinem a dualidade educacional. Na década de 1990, especialmente, pode-se observar a multiplicação de vias formativas “alternativas” para as classes populares, constituídas nos interstícios entre escolarização regular, escolarização supletiva e formação profissional. Logo, longe de representarem univocamente uma expansão da escolarização, reiteram a conjugação de ampliações compensatórias e reduções que caracteriza todo o processo de expansão escolar como expansão desigual no país (ALGEBAILLE, 2013).

Diante disso, muitas reformas educativas ocorridas no Brasil, impulsionadas pelo Estado em parceria com a classe burguesa, têm visado uma política de formação que acentua a dualidade educacional, sendo estas mais evidentes no ensino médio e na educação profissional. De acordo com Ramos (2002), o novo modelo de sociedade vivenciada – sociedade neoliberal – impulsionou a educação profissional para adentrar nas reformas educacionais, argumentando da necessidade de modernizá-la, de acordo com os avanços tecnológicos e de organização do trabalho.

No recente contexto sócio-histórico brasileiro, as mudanças são percebidas por meio de um conjunto de ações concretas desencadeadas nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC - e nos dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva. No governo FHC, destacamos

[...] a implantação de uma nova institucionalidade para a política de formação do trabalhador, ao redirecionar a política de educação profissional, de modo a submetê-la à política de trabalho e renda, evidenciando a intenção governamental de tratar a questão educacional de forma mais “interessada”, ou seja, de forma mais pragmática, mais diretamente voltada para o trabalho. (SOUZA, 2010, p. 17)

Então, dentre outras medidas, o governo FHC instituiu o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR); buscou redimensionar o vínculo

do ensino técnico profissionalizante com o ensino médio, estabelecendo o Decreto 2208/97; acionou esforços para a implantação dos cursos superiores de tecnologia, buscando maior flexibilidade para a Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico e para as universidades atenderem de forma mais imediata as demandas do mercado. Cabe observar que todas estas medidas, direta ou indiretamente, estavam prescritas pelas “orientações” do Banco Mundial (SOUZA, 2010).

O governo FHC também foi responsável pela promulgação da mais recente LDB, lei 9394/96. A referida lei “consolida, mais uma vez, a dualidade entre a última etapa da educação básica, que passa a denominar-se ensino médio, e a educação profissional” (BRASIL, 2007, p. 17). O texto traz um capítulo específico para a educação profissional, separado da educação básica e da superior, configurando uma dualidade, conforme observamos:

[...] a educação brasileira fica estruturada na nova LDB em dois níveis - educação básica e educação superior - e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice (BRASIL, 2007, p. 17)

Contudo, o § 2º do artigo 36 da LDB, referente ao ensino médio - “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” -, assim como o artigo 40, referente à educação profissional - “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” -, permitem uma dúbia interpretação. É possível constatar a articulação ou desarticulação entre o ensino médio e a educação profissional. Isso possibilitou para que fossem criadas - ou não - políticas públicas que oferecessem essa modalidade de ensino.

Da mesma forma, entendemos que o governo FHC pretendia reduzir os investimentos em educação profissional, dadas suas características políticas e ideológicas, e consequentemente reforçar as parcerias público-privadas

relativas à educação, favorecendo diretamente as instituições do sistema “S¹⁴”. Como resultado, em 1997, é aprovado o Decreto 2208/97, que separou definitivamente o ensino médio da educação profissional, representando uma ilegalidade, uma vez que a própria LDB, promulgada em 1996, tinha previsão para articulação entre essas duas modalidades de ensino, conforme mencionamos anteriormente.

O Decreto 2208/97 é estabelecido quando organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho – que historicamente apresentam interferências na educação brasileira – apontavam para um ensino ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. Assim, em 1997, após a aprovação da Lei nº 9.394/96, o Decreto 2208/97 impôs um conjunto de reformas à educação profissional no país, sendo a principal delas a separação estrutural entre o ensino médio e o técnico. Feito isso, passou-se para o processo de reforma curricular, introduzindo-se a noção de competência (RAMOS, 2002). Dessa forma, o Decreto 2208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo o escasso ensino médio integrado existente na rede CEFET (FRIGOTTO, 2007).

Assim, compreendemos que a construção desse decreto representou um retrocesso à educação, atendendo aos interesses da burguesia nacional. O que se vislumbrava era maior vinculação entre o ensino técnico e o setor produtivo, que buscava integrar-se ao capital mundial. Diante desse cenário, a necessidade de formar mão de obra era visível, haja visto que as inovações tecnológicas exigiam um profissional flexível e adaptável, aumentando a competitividade e suprimindo a relação teoria/prática, necessária à formação técnica. Deste contexto percebemos a introdução da formação por competência, inviabilizando um projeto de formação politécnica.

Cabe salientar que a política educacional do governo FHC foi pautada no neoliberalismo. Iniciou-se o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP/MEC), mediante financiamento parcial do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), trazendo a fragmentação do sistema

¹⁴ Para Grabowski (2005), integram o Sistema “S”: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Sesi – Serviço Social da Indústria, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC – Serviço Social do Comércio, SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes, SEST – Serviço Social dos Transportes, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

nacional de educação e o desmonte da rede pública, assim como o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM), igualmente financiado com recursos do BID, configurando um laboratório para a experimentação e criação de alternativas para o ensino técnico, sob orientação dos organismos internacionais.

Por tudo isso, vemos que as reformas impulsionadas na educação profissional, especialmente na década de 1990, tiveram como respaldo o regime da acumulação flexível, a partir de um sistema produtivo remodelado pelo capital sob a ideologia neoliberal.

Da mesma forma que o governo de FHC, o de Lula também respondeu às demandas das políticas neoliberais, tanto no plano econômico quanto no âmbito da organização do trabalho. Contudo, em relação às políticas educacionais, o governo Lula focalizou na direção da formação integrada. É o que afirmam Ferreti e Silva (2017), ao evidenciar as políticas financeiras aos setores menos privilegiados, mas também a articulação com a iniciativa privada quanto à educação básica, principalmente no governo Dilma.

Em seu governo foram promulgados documentos legais que instituíram políticas financeiras de apoio aos setores sociais menos privilegiados, como a ampliação do Programa Bolsa Família e a instituição do Programa Minha Casa Minha Vida, bem como instaladas secretarias e programas que visaram contemplar as diversidades de variada natureza. Tais políticas foram mantidas, em parte, pelo governo Dilma. Por outro lado, observou-se neste uma abertura maior que a verificada no governo Lula em relação a articulações com a iniciativa privada no que se refere à educação básica, em particular à educação profissional. Neste caso, o programa símbolo foi, como se sabe, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). (FERRETI, SILVA, 2017, p. 391-392)

O que também se tornou perceptível, segundo os referidos autores, foi a aderência às investidas de grupos empresariais, como por exemplo,

[...] estimulando a criação do Movimento Todos pela Educação e sua intensa atuação junto ao MEC — o que teve continuidade no governo Dilma —, ou dando aval a ações de diferentes fundações, como Lemann, Roberto Marinho, Vitor Civita, Instituto Unibanco e Instituto Natura, ou empresas, como a Gerdau. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 402)

Ao mesmo tempo, o governo Lula propôs um novo formato e finalidade para a última etapa da educação básica e a educação profissional, por meio da substituição do Decreto 2208/97 pelo Decreto 5154/04, através do qual buscou-se uma formação na perspectiva da escola unitária de Gramsci, integrando a educação profissional ao ensino médio.

Com relação ao decreto 5154/04, destacamos quatro determinações que lhe deram um caráter híbrido e apenas indicativo e não compulsório, conforme análise realizada por Frigotto (2016). Quanto a primeira e mais geral determinação, “não foi apenas o leque de forças heterogêneo que amarrou o governo, se não também a opção que foi definindo de conciliação com as forças do capital (FRIGOTTO, 2016, p. 64). Uma segunda determinação foi a “pressão dos institutos ligados à indústria, comércio e agronegócio e seus intelectuais atuantes dentro ou fora do aparelho do Estado, sempre com apoio incondicional da grande mídia empresarial” (FRIGOTTO, 2016, p. 64). A terceira refere-se ao fato de que o ensino médio do regime federativo dá aos estados a atribuição do ensino médio e autonomia na sua definição. Dessa forma, o ensino médio integrado dependia de os estados aderirem ou não, fazendo com que apenas três estados aderissem em 2005 - Paraná, Espírito Santo e Santa Catarina -, sendo que nos seis primeiros meses, os governos do Espírito Santo e Santa Catarina interromperam a implantação por saírem da aliança com o governo federal. A última determinação foi o pouco apoio na defesa do integrado no campo crítico, “quer pelo fato da discordância com o referido Decreto, quer por uma crescente desmobilização em face aos rumos que o governo tomava no campo da educação e em outras áreas” (FRIGOTTO, 2016, p. 64-65).

Isso tudo pode ser denominado como um processo de hegemonia às avessas, ocasionando um duplo enfraquecimento da esquerda. De um lado, um processo de transformismo de quadros que eram de esquerda e, por outro lado, a fragmentação - com novos partidos e centrais sindicais. (FRIGOTTO, 2016)

Além do decreto 5154/04, dentre outras medidas, na sua política de formação o governo Lula praticamente reedita o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), com a implantação do Plano Nacional de Qualificação Profissional (PNQ); acionou políticas de ampliação do acesso ao ensino superior, por meio do redimensionamento do Programa de

Financiamento Estudantil (FIES), implantação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e da consolidação dos cursos superiores de tecnologia, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que também representam um marco para a educação profissional de nível técnico.

Entretanto, de acordo com Souza (2010), o governo Lula foi mais além do que o governo FHC foi capaz

[...] no que concerne à gestão de políticas de formação do trabalhador de novo tipo, tanto para atender de forma mais imediata as demandas do mercado, como para conformação ao desemprego, à intensificação da precariedade, à flexibilização das relações de trabalho e à exclusão. (SOUZA, 2010, p. 18).

Logo, houve a ampliação de programas de inclusão social, tais como o Programa Bolsa Família, o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), dentre outros.

Todavia, o que verificamos atualmente é um retrocesso à educação brasileira, especialmente à última etapa da educação básica, a partir da contrarreforma¹⁵ do Ensino Médio, lei 13.415/17. A mesma refuncionalizou o dualismo educacional, sendo que foi estabelecida de forma autoritária, rompendo com os principais documentos legais, como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Educacionais.

A contrarreforma impulsionada pelo governo interino de Michel Temer representa a limitação dos sonhos dos jovens brasileiros, pois tem foco no imediatismo, por meio da aquisição de coisas. A intenção é preparar para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho, limitando a qualidade da formação ofertada a esta etapa da educação básica.

A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de

¹⁵ Utilizaremos o termo contrarreforma como crítica a denominada reforma do ensino médio, buscando mostrar o caráter antidemocrático desse processo e suas possíveis consequências para a formação dos estudantes.

hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como razão da política pública. (RAMOS, FRIGOTTO, 2016, p. 37)

Portanto, a contrarreforma do Ensino Médio está atrelada aos interesses da classe dominante, visando coibir que os sujeitos adquiram compreensão mais crítica do processo de exploração do trabalhador e consequentemente do contexto social.

A contrarreforma foi impulsionada por um grande processo de convencimento midiático direcionado à população em geral, fazendo-a acreditar que é a melhor opção para o adolescente, já que segundo a publicidade o ensino será flexível, possibilitando a instrumentalização para o mercado de trabalho. Porém, o que está oculto na proposta é de que o conhecimento será o mínimo, impondo uma formação acrítica, a fim de que os sujeitos não possuam compreensão do contexto de exploração a que estão submetidos, favorecendo a lógica do capital e consequentemente dos grupos hegemônicos.

A contrarreforma do Ensino Médio representa a retomada de projetos inacabados da década de 1990, uma vez que “retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 392).

As justificativas para a reforma curricular do ensino médio concentram-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MP nº 746/2016:

[...] o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional

como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 393-394)

Entretanto, uma proposta com este formato fragmenta o ensino médio, limitando o direito ao conhecimento mais amplo para a maioria dos estudantes, fazendo com que se tornem trabalhadores, cidadãos, consumidores adaptados à forma de organização produtiva do capital. Além disso, é uma proposta que não tem operacionalidade, considerando a infraestrutura das escolas, assim como a formação dos professores, que deve ser melhorada. Outro fator limitante diz respeito à dificuldade de colaboração entre estados e municípios, visto que em determinadas localidades estes últimos apresentam uma única escola pública de ensino médio, o que inviabilizaria a escolha por parte dos estudantes.

Da mesma forma, a contrarreforma que foi imposta mediante medida provisória - MP nº 746/2016 -, acarretou diversas manifestações pelo país, seja por parte de especialistas da comunidade acadêmica, com manifestos organizados em forma de documentos; seja por parte de estudantes secundaristas, que ocuparam mais de mil escolas em todo país. Essas manifestações foram contrárias à reforma do ensino médio, o que desencadeou debates por todo o país, contando com a participação dos que eram favoráveis às mudanças e daqueles com posicionamentos contrários às propostas do governo.

Além disso, a contrarreforma contou com realização de audiências públicas no Congresso Nacional sobre a matéria. Os interlocutores convidados a opinar nas audiências públicas são representantes de órgãos do governo e de representações de entidades ligadas às fundações empresariais ou instituições privadas de ensino. Os argumentos utilizados por tais interlocutores estão em consonância com as propostas da MP nº 746, demonstrando que suas proposições fazem parte da disputa por hegemonia, uma vez que estão representando o governo grupos que foram favorecidos pelo impeachment¹⁶ e que hoje ocupam os órgãos e as instâncias de poder. A argumentação crítica, com relação às propostas da reforma, foi realizada por representantes de movimentos sociais, entidades acadêmicas e/ou político-organizativas ou

¹⁶ O referido impeachment diz respeito à ex-presidenta Dilma Vana Rousseff.

pessoas ligadas à esfera pública da área da educação (FERRETI, SILVA, 2017).

Da análise das audiências públicas ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro. O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores. (FERRETI, SILVA, 2017, p. 396)

Cabe destacar, conforme Ferreti e Silva (2017), que o ensino médio está no alvo das disputas por hegemonia há muito tempo, sendo que no período mais recente, representado pelo governo de Temer, reporta-se ao neoliberalismo mais regressivo, tendo como referência a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro. Desse modo, a coesão social praticamente desapareceu, embora permaneçam alguns programas antes implementados, mas com restrições e sem a mesma ênfase. Diante disso, os autores constataam:

Do ponto de vista educacional retoma-se, com a MP nº 746 e com a BNCC, a formação por competência, não valorizada no governo Lula. Por coerência e opção epistemológica, essa MP propõe que desapareça da cena, no âmbito dos governos estaduais, a proposta de integração no ensino médio e deste com a educação profissional, ainda que se possa levantar a hipótese de sua continuidade nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por sua autonomia pedagógico-administrativa e por pertencerem à rede federal de ensino. (FERRETI, SILVA, 2017, p. 392)

Desse modo, a experiência do ensino médio integrado nos Institutos Federais tem representado uma proposta diferenciada, uma vez que tenta integrar, num mesmo espaço escolar, a formação geral com a formação profissional, oportunizando uma ampla formação aos estudantes. Portanto, está de acordo com uma percepção de escola unitária, conforme proposto por Gramsci, assim como na concepção ontológica de trabalho.

Todavia, a MP nº 746 foi transformada no PL nº 34/2016, com base no Relatório da Comissão Mista. Esse PL foi aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sancionado e publicado no Diário Oficial da União (DOU) como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Foi, desse modo, incorporada à LDB nº 9.394/1996.

Diante do exposto, verificamos que assim como o Decreto 2.208/97, a contrarreforma do ensino médio visa a formação de habilidades e competências, focalizando para o trabalho simples e não complexo¹⁷.

Nesse sentido, Ramos (2008) entende que o currículo constituído por competências, ou seja, conteúdos que visem uma formação orientada para as competências que se pretende desenvolver nos educandos, dá origem à “pedagogia das competências”. Para a autora,

A noção de competência situa-se, então, no plano de convergência entre a teoria integracionista da formação do indivíduo e da teoria funcionalista da estrutura social. A primeira demonstra que a competência torna-se uma característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea. A segunda situa a competência como fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social, na medida em que o funcionamento desta última ocorre muito mais por fragmentos do que por uma seqüência de fatos previsíveis. (RAMOS, 2008, p. 303)

Nesse sentido, a pedagogia das competências “pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade” (RAMOS, 2008, p. 304). Uma educação nesse formato nega o conhecimento científico construído historicamente/socialmente, isto é,

¹⁷ A contrarreforma do Ensino Médio retoma o que já era preconizado pelo Decreto 2.208/97: a formação por habilidades e competências. A concepção de formação por habilidades e competências focaliza o saber fazer, ou seja, uma formação meramente instrumental, não considerando as relações implícitas ao mundo do trabalho, os conhecimentos científicos, distanciando-se de uma formação humana integral. A formação nessas condições atende, prioritariamente, às demandas do mercado relacionadas ao trabalho simples, isto é, à formação de mão-de-obra operacional para o sistema produtivo. Além disso, faz com que os indivíduos se tornem adaptáveis à realidade, sem capacidade de compreensão e consequentemente atuação na mesma, o que é apropriado para o neoliberalismo vigente na sociedade. Para Marx (1988), o trabalho simples corresponde ao dispêndio da força de trabalho que “toda pessoa comum, sem desenvolvimento especial, possui em seu organismo físico” (p. 173). Por sua vez, “o trabalho que vale como trabalho superior, mais complexo em face do trabalho social médio, é a exteriorização de uma força de trabalho na qual entram custos mais altos de formação, cuja produção custa mais tempo de trabalho e que, por isso, tem valor mais elevado que a força de trabalho simples” (p. 314).

nega a ciência e a teoria, dando ênfase ao processo. A competência reduz-se às atividades.

O termo competência, para Ferreira (1975), em Novo Dicionário de Língua Portuguesa, designa “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, aptidão, idoneidade”. Assim, o que se verifica é que a formação por competências visa uma educação para o saber fazer, para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao mercado de trabalho, ou seja, “é justamente a noção de competências que constitui o arcabouço pedagógico e metodológico dos processos formativos do ‘cidadão produtivo’ adaptado à produção e acumulação flexíveis” (FRIGOTTO, 2008a, p. 525).

Antes da introdução da pedagogia das competências a educação, principalmente a profissional, requeria diploma; hoje pode-se falar na crise do valor dos diplomas, visto que o que sistema capitalista tem exigido são competências, que acabam desconsiderando o conhecimento na sua integralidade. No atual sistema, “a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental” (RAMOS, 2002, p. 402). Enfim, a formação dirige-se para a empregabilidade e não para a formação omnilateral.

A pedagogia das competências acentua o individualismo na sociedade, eliminando a perspectiva de coletividade, pois o direito ao emprego, regulado por um contrato social e tendo como base a organização coletiva dos trabalhadores, dilui-se na noção de empregabilidade, em que cada indivíduo responde por seu sucesso ou insucesso. Dessa forma, ganham força processos de inclusão, exclusão, subcontratação e precarização do trabalho na lógica da acumulação flexível (FRIGOTTO, 2008a).

Nesse viés, percebemos veementemente a relação da pedagogia das competências, assim como a ideologia da empregabilidade diretamente vinculadas ao mundo pós-moderno, com o predomínio do neoliberalismo sob a sociedade e a continuidade de exploração do trabalhador, inclusive com a eliminação da organização coletiva.

A partir disso, temos o entendimento de que a formação de competências apresenta relação imediata com a ideia de empregabilidade, pois de acordo com Moraes (1998),

A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver – dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais à situação, boa ou ruim da empresa – ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. (MORAES, 1998, p. 57).

Assim, percebemos que a formação de competências, assim como a ideia de empregabilidade, configuram mudanças nos processos produtivos e formativos, impactando diretamente a educação. É o que afirma Sousa Junior (2010) ao evidenciar que:

[...] a crise do trabalho abstrato, as modificações na composição do proletariado, nas suas condições de vida, de trabalho, da sua organização como classe, enfim, tudo isso compõe um quadro de mudanças significativas no campo da práxis revolucionária e no plano da escola também. (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 175)

As transformações ocorridas no mundo do trabalho geraram uma crise sem precedentes para a escola como instituição. Tonet (2016) aponta três formas em que a crise rebate na escola:

[...] em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais. [...] Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. (TONET, 2016, p. 32)

A partir dessa situação, o autor utiliza-se de respostas de importantes teóricos da educação. Uma delas aponta para a necessidade de novas leis, novas políticas educacionais, novos métodos, técnicas e conteúdos que permitam formar os indivíduos, tendo em vista as adequações às novas exigências. Assim, é recorrente o uso de termos como a qualidade total, formação flexível e polivalente, novas qualificações, competências,

empregabilidade, etc. Outra resposta entende que as políticas neoliberais são as responsáveis pelo agravamento dos problemas da humanidade, o que pressupõe ser inviável a possibilidade de controlar a lógica do capital (TONET, 2016).

Nesse sentido, a compreensão sobre a lógica do capital é fundamental, visto que este reestrutura-se a partir do contexto socialmente vivido, além de condicionar pensamentos, valores e ideias. Entretanto, a formação do sujeito ainda está atrelada ao sistema capitalista, “forma-se, molda-se o cidadão para o trabalho e para o consumo. Forma-se e molda-se o cidadão para a alienação no trabalho e para a passividade conformada nas estruturas da sociedade” (SANFELICE, 2013, p. 70).

A formação para o mercado de trabalho tem sido a palavra de ordem às juventudes¹⁸. As políticas afirmativas, por exemplo, se alicerçam nos princípios da inclusão social, nas oportunidades educacionais para os diferentes e na empregabilidade flexível. É pouco lógica a contradição entre o discurso e a constatação das crises de desemprego estrutural, do subemprego, dos trabalhos temporários, do trabalho informal, os estágios não remunerados e incentivo para o trabalho voluntário. Então, inclusão em qual mercado de trabalho? (SANFELICE, 2013). “Empregabilidade flexível e competitividade são bandeiras da globalização para algumas juventudes” (SANFELICE, 2013, p. 76). Assim, o que se verifica é que a formação para o trabalho complexo está cada vez mais distante das juventudes das classes trabalhadoras e das juventudes situadas em pontos geográficos periféricos da globalização. Múltiplas juventudes são tratadas distintamente pelas políticas educativas.

Nesse cenário,

A formação do trabalhador adequada à flexibilidade do processo produtivo e da acumulação é incompatível com a educação omnilateral e politécnica e de escola unitária e centra-se na concepção de formação polivalente. A escola dual recebe, neste contexto, novas determinações. A escolaridade e o tipo de qualidade de educação para classe trabalhadora podem e devem ser diferenciados no conteúdo e no método, com menos tempo, conteúdo aligeirado mais restrito (tecnicista) e mais barato. (FRIGOTTO, 2008a, p. 524)

¹⁸ Podemos falar de várias juventudes (em termos culturais), mas todas elas estão inseridas no contexto das relações sociais capitalistas. Logo, é a condição de classe elemento fundamental para analisá-las.

A partir disso, a pedagogia das competências ganha ênfase, evidenciando-se o individualismo e a competição entre os sujeitos. A noção de empregabilidade também aparece nítida na lógica da acumulação flexível. Assim,

A mensagem clara é que não há mais lugar para todos, mas apenas para aqueles que se adequarem ao conjunto de competências técnicas, científicas, culturais e afetivas que o mercado reconhece como desejáveis do 'novo' cidadão produtivo. Somente este tem escrito no rosto a condição de empregável. Condição esta, de acordo com a ideologia da empregabilidade, não mais estabelecida no horizonte de longo prazo, mas somente até que as partes assim o desejarem. (FRIGOTTO, 2008a, p. 525)

Todo esse conjunto de competências necessárias à empregabilidade conspiram a favor da teoria do capital humano, que determina a educação como fator para o desenvolvimento.

A partir da década de 1990, no contexto do neoliberalismo, a teoria do capital humano foi refuncionalizada e

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão-de-obra para ocupar os postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual de desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2008, p. 430).

A partir de uma análise histórica, Frigotto (2008b) demonstra-se contrário à teoria do capital humano, afirmando que:

[...] a baixa escolaridade nos países pobres deve-se a um reiterado processo histórico de colonização, relações imperialistas e de dependência mantidas por uma aliança de classe entre os países centro-hegemônicos do capital e da periferia. E o acesso desigual e a um conhecimento desigual para os filhos da classe trabalhadora, igualmente, deve-se a

uma desigualdade estrutural de renda e de condição de classe.
(FRIGOTTO, 2008b, p. 71)

Daí compreendemos que a teoria do capital humano procura negar as desigualdades sociais, que são fruto de uma estrutura de classe e da exclusão promovida pelo capitalismo. Logo, a visão propagandeada junto ao senso comum é de que o investimento se faz necessário porque há falta de profissionais qualificados, originando, a partir da qualificação, a divisão entre competentes e incompetentes.

Nesse sentido, a educação acaba tendo como propósito a formação direcionada para habilidades e competências, preparando para a empregabilidade. Isso corrobora para uma concepção produtivista de educação, que acentua a exploração e desumanização do trabalhador, negando a formação politécnica, omnilateral, aumentando, por sua vez, as desigualdades sociais.

Diante do exposto, entendemos que pensar formas emancipatórias para fazer a educação é primordial, haja visto os reformismos vivenciados na atualidade. Urge uma educação mais humana, que promova reflexão e conscientização do indivíduo. Por isso, idealizamos momentos de rupturas, que modifiquem a situação ora apresentada e se encaminhem para conquistas no campo educacional. Dessa forma, na próxima seção deste capítulo, apresentamos algumas alternativas, especialmente relativas à educação profissional, representando caminhos para a transformação social.

1.3 POR UMA OUTRA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A intenção neste tópico é apresentar possibilidades para a educação profissional a partir da fundamentação em princípios marxistas, que visem a mudança social. Para tanto, será necessário identificar as contradições da produção capitalista para pensar os fundamentos de uma educação pautada na união entre ensino e trabalho. Desse modo, essa proposição se torna desafio, principalmente para os Institutos Federais, justamente pelo fato de serem instituições formadoras de profissionais tanto a nível médio quanto técnico. Por isso a proposta dessa pesquisa, de entender melhor se há presente elementos

da politecnia e como acontece a educação em uma instituição específica da Rede Federal.

A partir disso, apresentamos os pressupostos da educação politécnica, da escola unitária e da formação integrada, destacando que a proposição dessa formação tem como base o entendimento dos princípios gerais e de caráter científico que integram o processo de produção, propiciando, ao mesmo tempo, a atividade prática necessária para complementação da compreensão.

1.3.1 A Educação Politécnica

O conceito de educação politécnica¹⁹, inicialmente, foi delineado por Marx, em meados do século XIX. Ao tratar da educação politécnica, Marx enfatiza que foi do sistema de fábrica que nasceu o ensino do futuro, a partir da conexão entre trabalho produtivo e ensino. O que se verificou foi

[...] a tendência da indústria moderna de fazer colaborar na produção crianças e adolescentes dos dois sexos, e tendo reforçado a tese de que, a partir de nove anos, toda criança deve-se tornar um operário produtivo, e de que todo adulto deve, segundo a lei geral da natureza, “trabalhar não apenas com o cérebro, mas também com as mãos”, propõe subdividir as crianças, para fins de trabalho, em três classes ou grupos – dos 9 aos 12, dos 13 aos 15 e dos 16 aos 17 anos – com horários diários, respectivamente, de 2, 4 e 6 horas. (MANACORDA, 2007, p. 43)

Diante dessa realidade, Marx afirmava que não se pode permitir que pais e patrões empreguem crianças e adolescentes, ao menos que se combine trabalho produtivo com educação. A divisão de crianças e adolescentes em três classes, dos 9 aos 17 anos, deve corresponder a uma formação para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Assim, de acordo com Marx, ao regulamentar a duração do trabalho segundo as várias idades e ao tomar medidas preventivas para a proteção das crianças, o vínculo entre ensino e

¹⁹ A polêmica quanto ao uso da denominação “educação politécnica” ou “educação tecnológica” é abordada por Saviani (2007, p. 162), quando conclui: “[...] para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência pela denominação “educação tecnológica” ou “politecnia”, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que no texto do *Manifesto* aparece como “unificação da instrução com a produção material”; nas *Instruções*, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção”; e n’O *capital*, se enuncia como “instrução tecnológica, teórica e prática”.

trabalho produtivo é considerado com um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual. Essa combinação entre trabalho produtivo com a educação deve elevar a classe operária muito acima do nível da classe burguesa (MARX & ENGELS, 1983, apud MANACORDA, 2007).

Em virtude disso, percebemos a origem do trabalho como princípio educativo, que tem como viés a transformação da sociedade. A partir da união entre trabalho e educação, a classe operária passa a ter condições para compreender o processo produtivo, deixando de ser meros produtores de mercadoria ou a própria mercadoria. Ou seja, por intermédio de uma educação politécnica, há possibilidade de formação da classe operária, no sentido de conscientização, organização e capacidade de refletir e discutir sobre o processo produtivo, corroborando para o início da transformação social.

Logo, para Pistrak (2015), as seguintes características distinguem a escola politécnica:

[...] primeiro, a participação direta das crianças no trabalho produtivo; segundo, o conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos gerais de todos os processos de produção, ou como diz Marx em outras palavras, “o ensino tecnológico, tanto teórico como prático”; terceiro, a união do trabalho produtivo com a educação física e o desenvolvimento intelectual, adequadamente organizados, ou, nas palavras de Marx, “a união do ensino da ginástica como trabalho físico” e, conseqüentemente, também do trabalho físico com o ensino e a ginástica. (PISTRAK, 2015, p. 21)

Dessa forma, de acordo com o autor, apenas se pode considerar uma escola como sendo politécnica se existe nela essas três características, entrelaçadas em toda a vida escolar e que sintetizem em um todo único. Ademais, a escola politécnica precisa ter condições de superar a alienação imposta à classe trabalhadora, no sentido de fortalecimento dos trabalhadores enquanto classe, fundamentando-os com os princípios científicos indispensáveis à compreensão do processo produtivo, sendo contrária a uma mera formação de mão de obra para o mercado de trabalho que, por sua vez, tem como classe dominante a burguesia.

Ainda convém destacar que a politecnia se direciona para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, em que estes dois aspectos possam ser desenvolvidos de forma articulada. Saviani (2003) contrapõe-se à ideia de fragmentação do trabalho em especialidades

autônomas. Para o autor, a concepção que implica a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam está equivocada, pois o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais.

A noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia (divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho), postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 2003, p. 138)

Dessa forma, para o autor, a politecnia representa a indissociabilidade entre trabalho intelectual e trabalho manual. A própria realidade humana é constituída pelo trabalho, sendo possível, por meio deste, exercitar funções mentais e intelectuais, que são alcançáveis por intermédio da formação politécnica. A fim de melhor elucidar o significado de politecnia, Saviani ressalta:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. (SAVIANI, 2003, p. 140)

Tendo em vista esta concepção de politecnia, que visa determinada formação politécnica, é preciso considerar que a mesma está em consonância com a formação omnilateral do ser humano. Assim, formação politécnica e omnilateral visam a unidade entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, ou seja, pressupõe-se a totalidade no processo formativo.

Tal formação é contraditória à educação escolar unilateral, que esteja a serviço dos interesses do capital. Entretanto, a existência de um ser humano unilateral tem sua origem na sociedade capitalista, na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes sociais. Marx afirma que a divisão do trabalho gerou a deformação monstruosa do ser humano e os tornou unilaterais (seres com somente uma dimensão).

Portanto, uma formação omnilateral precisa estar fundamentada na integralidade do homem, propiciando uma visão totalizante da realidade, unindo teoria e prática, o homem e a sociedade, a fim de que este possa agir de forma crítica na sociedade, visando a superação de sua alienação. Desse modo, a formação omnilateral contrapõe-se ao sistema capitalista, buscando a emancipação social. Para Manacorda, a omnilateralidade representa romper com o processo de desumanização a que o ser humano está submetido.

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 89-90)

Nessa perspectiva, isso será possível com a superação da divisão do trabalho, ou mais especificamente com a unidade entre trabalho produtivo e ensino, conforme proposto por Marx. Rodrigues (2008), resumidamente, aponta os principais vetores da concepção marxista de educação, sendo estes:

1. Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia, da cultura, do conhecimento. 2. A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo. 3. A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica. 4. A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar o estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais. (RODRIGUES, 2008, p. 169-170)

Diante do exposto, salientamos que a politecnia tem muito a contribuir com a educação profissional, no sentido de formar trabalhadores com conhecimentos sólidos, que superem a visão dicotomizada do processo produtivo por meio de uma formação multilateral e articulada com as práticas sociais. Por isso, pelo viés da politecnia, com teoria e prática articuladas, a tecnologia, a ciência, a cultura e o conhecimento tornam-se uma possibilidade pedagógica.

Logo, é preciso entender se as práticas pedagógicas direcionadas à educação profissional vêm focalizando esse ideal ou se simplesmente preparam o indivíduo para a polivalência, entendida como impossibilidade de compreensão das múltiplas determinações que compõe a totalidade, capaz de promover uma formação unilateral. Desse modo, entendemos que se faz necessário a formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares, que recrimine uma concepção dominante que aliena e explora a classe subalterna, a partir da defesa da escola embasada em concepções marxistas e gramscianas, conforme continuamos a apresentação na sequência.

1.3.2 A escola unitária de Gramsci

A escola unitária de Gramsci pode ser compreendida a partir do que hoje, na sociedade brasileira, definimos por educação básica, contemplando, mais especificamente, os níveis fundamental e médio. Com inspiração no trabalho como princípio educativo, Gramsci entende que no ensino primário a relação entre trabalho e educação é indireta, uma vez que o indivíduo precisa adquirir os conhecimentos básicos para viver em sociedade e que consequentemente fazem parte do processo de trabalho. Por outro lado, no ensino secundário, essa relação é direta, visto a necessidade de o indivíduo ter o conhecimento e a atividade prática como indispensáveis para a compreensão do processo produtivo.

Logo, pode-se pensar num projeto de escola unitária, “capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais” (SAVIANI, 2005, p. 22), o que é proposto por Gramsci.

[...] Gramsci propõe a organização da escola unitária começando pelo primeiro grau elementar com duração de três a quatro anos abrangendo o ensino das noções instrumentais relativas à leitura, escrita, cálculo, história e geografia e as noções de “direitos e deveres”. [...] A sequência dos estudos na escola unitária envolverá mais cerca de seis anos, completando-se quando os jovens se aproximam da idade de dezesseis anos, momento em que se atinge a autonomia intelectual e autonomia moral. (SAVIANI, 2014, p. 157-158)

Portanto, na escola unitária o ensino primário deveria instrumentalizar o aluno para as aprendizagens básicas, a fim de inseri-lo na atividade social. Em contrapartida, ao ensino secundário caberia a função do aluno conhecer os fundamentos científicos para verificar sua aplicabilidade.

Tendo em vista essa proposição, percebemos o direcionamento para a formação politécnica, que busca a união entre escola e trabalho, isto é, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Logo, Gramsci sugere romper com a divisão recorrente entre trabalho manual e intelectual, corroborando para a superação do dualismo educacional.

Diante disso, a escola média de formação geral torna-se uma necessidade para todos, no sentido de termos uma escola de tipo “desinteressada”, conforme proposto por Gramsci (1979). Para Gramsci, os educandos atingem a autonomia por intermédio de uma escola ativa, que, por sua vez, representa uma escola criativa. Esta escola trata-se de uma fase e de um método de investigação e de conhecimento, e não de um ‘programa’ predeterminado com a obrigação de originalidade e de inovação a todo custo (GRAMSCI, 2000). Portanto, na escola gramsciana os educandos passariam da anomia à autonomia, pela mediação da heteronomia.

Além disso, a teoria gramsciana de escola se estrutura em torno de dois conceitos centrais: disciplina e catarse. Pela disciplina se adquire os hábitos psicofísicos apropriados ao trabalho intelectual. Pela catarse é possível a transformação humana, incorporando o que era objeto de aprendizagem no próprio modo de ser dos homens, transformando qualitativamente sua vida integralmente (SAVIANI, 2014).

De acordo com sua concepção sobre o trabalho como princípio educativo, Gramsci evidencia que toda atividade humana requer a intervenção do cérebro, implicando o ato de pensar, e, portanto, fazendo uso de ingredientes intelectuais. Por isso, segundo o autor, “todos os homens são intelectuais”. Entretanto, nem todos exercem na sociedade a função de intelectuais. Para tanto, distingue duas categorias como as principais: intelectuais orgânicos e intelectuais tradicionais. Os primeiros, intelectuais orgânicos, gozam de uma autonomia relativa em relação à classe dominante e dirigente a que estão vinculados. Os segundos, intelectuais tradicionais, se sentem portadores de uma autonomia por assim dizer absoluta (SAVIANI,

2014). Gramsci preconiza que os intelectuais orgânicos são peças-chave na construção da cultura de massa, mas para tal faz-se necessário, de forma conjunta, a formação teórica e prática, a fim de que a formação dos trabalhadores tenha enfoque na sua atuação como dirigentes e cidadãos.

Cabe à escola, sob este viés, formar os diferentes intelectuais, assim como formar o intelectual de classe, conforme exposto por Gramsci: “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 2000, p. 19). Ainda, é preciso formar o novo intelectual: “O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”” (GRAMSCI, 2000, p. 19). Será este novo intelectual capaz de superar a situação do trabalho alienado.

Essa educação escolar unitária tem um papel de “mediação crucial na elevação cultural para que cada trabalhador possa ler criticamente o mundo. É por isso que a luta pela escola pública, laica, universal, gratuita e unitária é pauta permanente” (FRIGOTTO, 2008a, p. 532). Também entendemos como necessária uma concepção de formação integrada, em que integre formação geral com específica, sendo esta uma modalidade da educação profissional. Tal proposta é apresentada na sequência.

1.3.3 A Formação Integrada

Como apresentamos neste capítulo, o papel que a escola desempenha tem estreita relação com formar o trabalhador para atender aos interesses do capital, isto é, para sua exploração no processo de produção, reproduzindo o sistema social vigente. A pedagogia das competências tem contribuído para a continuidade do dualismo educacional, promovendo uma formação unilateral. A partir dessa constatação, o que fazer para a superação da pedagogia das competências, do dualismo educacional e da formação unilateral?

Ressaltamos que urge pensar alternativas para superação dessa formação imposta, que historicamente prejudica a classe proletária. Por isso, a busca por uma formação politécnica e omnilateral deve ser premissa constante daqueles que acreditam na possibilidade de mudança.

Ciavatta (2014b) também aponta como uma das possibilidades a formação integrada, mostrando sua origem num amplo contexto de luta política e convencimento de seu significado. Destaca que nas duas primeiras décadas dos anos 2000 se tenta aprovar e implementar a formação integrada entre a educação profissional e o ensino médio, recorrendo-se à memória das lutas pela educação politécnica na elaboração da LDB dos anos 1990. Desse modo, o Decreto nº 5154/2004 apresentava a alternativa de formação integrada entre a formação geral e a educação profissional técnica de nível médio. Para Ciavatta (2014b), a formação integrada vai além da integração entre ensino médio e educação profissional, resgatando a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária.

Ela [formação integrada] busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação *omnilateral* e de escola unitária [...]. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública. (CIAVATTA, 2014b, p. 197-198)

Tendo em vista esta perspectiva, a formação integrada precisa se comprometer com a formação integral do ser humano, constituindo-se numa proposta emancipadora, que tenha condições de transformar a realidade ora apresentada. Ainda, precisa ser orientada por um projeto de ensino integrado, ou seja, o ensino por meio de um currículo que integre conhecimentos científicos, tecnológicos, profissionais e humanos, considerando todos os conhecimentos produzidos historicamente/socialmente.

Esse currículo integrado apresenta um núcleo básico, de acordo com Ramos (2004), composto sob três princípios: trabalho, ciência e cultura. A partir de um projeto unitário de ensino médio, está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido: ontológico e histórico. No primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, almejando a transformação das condições da vida humana. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que “coloca exigências específicas para o processo

produtivo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produzido” (RAMOS, 2004, p. 47).

A partir dessa concepção de trabalho, associa-se a concepção de ciência: “conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais” (RAMOS, 2004, p. 47). Finalmente, a concepção de cultura, compreendida como as diferentes formas de criação da sociedade, de forma que o conhecimento produzido socialmente traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram seu avanço social.

Além disso, a formação integrada também objetiva a integração entre conhecimentos de formação geral e específica. Nesse sentido, a compreensão dos conhecimentos historicamente e socialmente produzidos ganha mais sentido, propiciando a totalidade no processo formativo.

Tendo em vista essa concepção, a formação dos trabalhadores precisa ir além da instrumentalização por meio de técnicas; precisa, sobretudo, formar um profissional crítico, que compreenda as relações sociais de produção e exploração a que está submetido e que seja capaz de criar mecanismos para a superação. Além disso, o viés buscado necessita ser da formação integral, articulando teoria e prática, e possibilitando conhecimentos, atitudes e valores que contribuam para uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Ciavatta (2012)

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Dessa forma, a proposta de formação integrada busca a superação da fragmentação do conhecimento, tendo em vista uma formação que abarque a totalidade da vida social. Assim, caracteriza-se pela integralidade entre

formação técnica e humana, apresentando-se como possibilidade de educação emancipatória e rompimento do dualismo educacional.

Ciavatta (2012) apresenta alguns pressupostos para a realização da formação integrada e humanizadora, face à realidade e às possibilidades da educação profissional. O primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade que vise o rompimento do dualismo educacional, assim como que as diversas instâncias responsáveis pela educação manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho.

O segundo pressuposto é manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades, também visando à superação do dualismo. O terceiro é a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica. É preciso que se discuta e se procure elaborar, coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração.

O quarto pressuposto é a articulação da instituição com os alunos e familiares. Por isso, a escola deve levar em conta a visão: 1) que os alunos têm de si mesmos, 2) das possibilidades de inserção social e laboral que o mundo externo lhes oferece e 3) das modalidades formativas oferecidas pela escola. O próximo pressuposto salienta que o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa, ou seja, deve ser uma ação coletiva, buscando professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração.

O sexto pressuposto, apontado por Ciavatta (2012), é o resgate da escola como um lugar de memória. É preciso que ocorra esse resgate de forma consensual, das lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos, a fim de alimentar a perspectiva de uma escola e de uma formação integrada e mais completa para os jovens.

Finalmente, o último pressuposto é a garantia de investimentos na educação, com o objetivo de se fazer uma boa educação a partir da oferta pública e gratuita aos cidadãos. Portanto, vale ressaltar que um projeto de formação integrada com o viés politécnico não avança sem bases políticas, ou seja, para o alcance de êxito é necessário que dirigentes governamentais acreditem nessa proposta, realizando ações concretas nessa direção, assim como se faz necessário que a sociedade civil entenda como imprescindível a

formação de qualidade dos seus cidadãos, comprometendo-se para sua consolidação.

A partir dessa concepção de formação integrada, a educação profissional promovida pelos Institutos Federais representa uma alternativa para formação de trabalhadores qualificados, visto que ofertam educação profissional integrada ao ensino médio, assim como outros níveis de ensino. Entretanto, também representa um desafio, no sentido de garantir ao cidadão uma formação ampla, que assegure o domínio dos conhecimentos científicos produzidos historicamente, mas que ao mesmo tempo favoreça sua integração social de maneira crítica, criativa, ética, contribuindo para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. Para Pacheco (2011, p. 29) o que está posto para os Institutos Federais “é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível”. Para o autor,

A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. (PACHECO, 2011, p. 29)

Apesar dos Institutos Federais apresentarem determinadas características apontadas pelos autores supracitados²⁰, é necessário trabalhar com a proposta de formação integral em todos os níveis de ensino, iniciando-se na educação primária. Desde o início da educação formal, trabalhando com tal proposta qualitativamente, será possível formar um ser humano omnilateral, ciente dos problemas sociais e da necessidade de uma sociedade mais justa e igualitária, que preze pelo desenvolvimento coletivo. Assim, a formação omnilateral deveria permear todos os processos educativos, enquanto que a educação politécnica receberia maior ênfase durante o ensino médio.

Diante do exposto, compreendemos que um projeto de escola politécnica, unitária e de formação integrada representa um desafio para a

²⁰ Tais apontamentos não indicam que os Institutos Federais apresentem, na sua totalidade, a concepção de formação integrada defendida pelos autores.

sociedade. Muitos entraves dificultam uma proposta com estes princípios, dentre esses o dualismo educacional que emperra a sociedade desde os primórdios das sociedades de classes, assim como os reformismos realizados nas últimas décadas, que trouxeram implicações para a construção de uma proposta pautada nesses ideais. Além disso, é preciso que gestores políticos, escolas, professores, alunos e sociedade em geral acreditem e se engajem numa proposta com este viés, apoiando e estimulando projetos dessa natureza, a fim de solidificá-los. Temos ciência de que isso também perpassa pelo preparo e formação docente, bem como por viabilização econômica e política.

Há de se evidenciar que, conforme mencionado neste capítulo, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho - os modelos fordista e toyotista de produção, a ideologia neoliberal - contribuem para o aumento da desigualdade social, visto que atendem à lógica do capital. Em consequência disso, a implementação de uma proposta de escola unitária, politécnica, de formação integrada, que seja gratuita, laica e universal, adquire importância.

Destacamos ainda, neste capítulo, que o neoliberalismo representou uma resposta à crise vivenciada pelo capital, reorganizando-se, tendo em vista os interesses da burguesia. A exploração e alienação do trabalhador continuam ocorrendo de forma cada vez mais acentuada. Como alternativa para superação, ressaltamos a necessidade de mudar as relações de produção, além de se constituir uma tarefa do comunismo. Por isso, é fundamental a tomada de consciência dos trabalhadores, a fim de organizarem-se e mobilizarem-se quanto à exploração no sistema capitalista.

Outro fator contribuinte para a exploração da classe trabalhadora e consequentemente o aumento das desigualdades sociais é relativo à expansão do capitalismo dependente, em que a classe burguesa submete-se aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial. Conforme mencionamos, como exemplo temos a desigualdade educacional, que historicamente marca a sociedade brasileira por meio do dualismo educacional. Assim, essa dualidade tem como propósito manter hegemonia e privilégios para a classe burguesa, inclusive por meio da divisão social do trabalho.

As reformas educacionais ocorridas no Brasil também tiveram interesses burgueses, dando continuidade à dualidade educacional, que esteve mais

evidente no ensino médio e na educação profissional. Atualmente, a contrarreforma do Ensino Médio tem representado essa dualidade.

Nesse contexto, a pedagogia das competências e a teoria do capital humano direcionam os processos formativos, aumentando o individualismo e a competição entre os sujeitos, visto que a noção de empregabilidade também aparece nítida na lógica da acumulação flexível. Por isso, há necessidade de se repensar os processos formativos, tendo em vista a formação de um sujeito consciente do processo de exploração e alienação, que ao mesmo tempo crie mecanismos para superação, buscando a transformação social.

Dentre as possíveis alternativas para a educação, apresentamos os pressupostos da educação politécnica, da escola unitária e da formação integrada, destacando a relação intrínseca entre educação e trabalho. Como possível exemplo, apontamos a educação profissional promovida pelos Institutos Federais, já que ofertam ensino médio integrado, assim como outros níveis de ensino. Entretanto, faz-se necessário conhecer melhor esta proposta, no intuito de investigar se realmente se direciona para uma educação politécnica, visto que os entraves existentes podem dificultar que os Institutos Federais representem esse caminho. Por isso, no próximo capítulo, nosso objetivo consiste em apresentar as particularidades do processo de implementação de tais instituições e como se constituem na sociedade brasileira.

2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: HISTÓRIA, FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO

Em 2009, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica completou 100 anos, sendo que nos últimos anos, mais precisamente a partir do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) e do primeiro mandato da presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2014), vivenciou a maior expansão de sua história. Composta por diferentes instituições, dentre elas, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a instituição da Rede Federal representa um marco nas políticas públicas da educação profissional.

Partindo desse pressuposto, neste capítulo apresentamos os fatos históricos que marcaram a constituição da Rede Federal, evidenciando sua expansão no território brasileiro, assim como o processo de criação e interiorização dos Institutos Federais. Isso demonstra o fomento da educação profissional em lugares longínquos, oportunizando, principalmente, acesso dos jovens ao ensino técnico profissionalizante de forma pública e gratuita.

Desse modo, no capítulo ainda apresentamos a especificidade da educação profissional integrada ao ensino médio, destacando dados relevantes quanto a esta modalidade. Por fim, há enfoque na instituição alvo da pesquisa, ou seja, o Instituto Federal do Paraná, trazendo uma breve apresentação, bem como um direcionamento para o Campus Cascavel, campo empírico da pesquisa.

Logo, consideramos que esta abordagem torna-se necessária para situar o leitor no espaço e tempo, compreendendo de que contexto nos referimos.

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Ao recordarmos o surgimento da educação profissional no Brasil, percebemos que sempre esteve submetida à lógica do capital, tendo presente a dualidade educacional que historicamente marca as concepções e processos formativos. Em seu histórico, teve diversos momentos e propostas, configurando-se de acordo com o contexto histórico-social em que foi ofertada.

Suas variações ocorreram em sintonia com as mudanças políticas, econômicas e sociais que se efetivaram na história brasileira.

Por essa razão, entendemos que o objeto de estudo em questão precisa ser situado historicamente, a fim de se estabelecer as mediações e identificar suas contradições. Ou seja, faz-se necessário ter como ponto de partida sua singularidade, particularidade, para se chegar a determinada universalidade, sendo que “a relação entre singular e universal é sempre mediatizada pelo particular” (MASSON, 2007, p. 111). Por isso, a necessidade de conhecimento do contexto, tendo em vista uma totalidade, para entendermos a conjuntura atual.

Então, retomar a historicidade da educação profissional torna-se fundamental para a construção do conhecimento e análise do objeto de pesquisa no campo das contradições, mediações e determinações, verificando sua relação com uma totalidade histórica. Logo, a articulação entre essas três categorias – a totalidade, a contradição e a mediação – que fundamentam o método materialismo histórico dialético norteiam essa pesquisa.

Assim, a seguir, realizaremos uma breve retomada do processo histórico da educação profissional, com o propósito de elucidar aspectos que contribuam para a compreensão de uma das atuais políticas públicas de educação profissional: os Institutos Federais.

Dito isto, a educação profissional tem origem dentro da realidade escravista que marcou a sociedade brasileira, nos séculos XVI a XVIII. Mesmo sem uma educação profissional efetiva, existem indicativos de que nos locais de trabalho dos escravos construíram-se oficinas para trabalhos essenciais (MARÇAL; OLIVEIRA; 2012). Entretanto, há de se considerar que antes do século XIX não existiu uma educação profissional organizada, sistemática e efetiva. Conforme Cunha (2000)

[...] a aprendizagem sistemática de ofício não tomou, na colônia, a forma escolar. Foi só no período de transição para a formação do Estado nacional, durante a estada da família real no Brasil, que veio a ser criada a primeira escola para ensino de ofício manufatureiro (CUNHA, 2000, p. 29).

Desse modo, em 1909, a educação profissional no Brasil ganha mais significado quando o então presidente Nilo Peçanha assina o Decreto 7.566, em 23 de setembro, criando dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices,

sendo estas subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. As Escolas de Aprendizes e Artífices tinham como objetivo educar e ensinar um ofício a meninos de 10 a 13 anos em situação de vulnerabilidade social, ficando “claramente identificado o atributo a essas escolas de importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral-assistencialista” (BRASIL, 2010, p. 10).

As Escolas de Aprendizes e Artífices se configuram como precursoras das escolas técnicas estaduais e federais e dão origem à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Sua criação, juntamente com o ensino agrícola, “evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria” (BRASIL, 2007, p. 11). Dessa forma, o surgimento das escolas federais de educação profissional ocorre em um contexto ainda sob o domínio do capital agrário-exportador, porém em um tempo de industrialização vicejante (BRASIL, 2010).

No Brasil, as décadas de 1930 e 1940 são marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais. Nesse período, a economia brasileira desloca-se da atividade agroexportadora para a industrial, favorecendo o surgimento do capitalismo industrial nacional, com forte apoio estatal. “É nesse momento que no Brasil se fortalece a nova burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras, profundamente afetadas pela crise da agricultura do café dos anos 20 e pelo crash da bolsa de Nova Iorque, em 1929” (BRASIL, 2007, p. 11). Portanto, a existência de escolas profissionalizantes vai ao encontro das necessidades do capital industrial, sendo vinculadas às políticas de desenvolvimento econômico.

Em 1937, é promulgada a nova Constituição Brasileira, que trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. Neste mesmo ano, por meio da Lei 378, as Escolas de Aprendizes e Artífices são substituídas pelos Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. A partir da reestruturação do Ministério da Educação e Saúde, é criada a Divisão do Ensino Industrial e o Departamento Nacional de Educação.

Além disso, em 1942, o processo de industrialização, bem como o crescimento interno e a consequente necessidade de mão de obra qualificada

conduzem a educação para uma reforma, a Reforma da Capanema²¹. Por meio das chamadas leis orgânicas, a reforma criou ramos de ensino:

[...] de um lado, o ensino secundário, propedêutico, para a formação de intelectuais; de outro, os ramos técnicos (agrícola, industrial, comercial e normal) para a formação de trabalhadores instrumentais. Os egressos dos ramos técnicos não tinham então direito de acesso ao ensino superior. Esse direito só lhes foi plenamente assegurado em 1961, com a promulgação da Lei nº 4.024²² que estabeleceu a equivalência entre o ensino secundário, atual ensino médio, e o ensino técnico, para fins de prosseguimento dos estudos. (CAMPELLO, 2008, p. 138-139)

Assim, percebemos explicitamente o dualismo educacional, a partir da formação intelectual e instrumental que marcam a educação nacional. Essa dualidade também se confirma com a divisão social de classes, elite e proletariado, a primeira formada para ser dirigente, enquanto que a segunda para ser executora dos processos de trabalho.

Posteriormente à Reforma da Capanema, a educação fica estruturada em dois níveis: básica e superior. A educação básica fica dividida em duas etapas: primária e secundária, sendo esta última subdividida em ginásial e colegial.

Ainda, em 1942, os Liceus Industriais dão lugar às Escolas Industriais e Técnicas e, dessa forma, passam a oferecer formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Já em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas recebem uma nova denominação: Escolas Técnicas Federais, devido a sua passagem à categoria de autarquia, tendo autonomia didática e de gestão. A partir daí, constitui-se uma rede de Escolas Agrícolas - Escolas Agrotécnicas Federais, vinculadas ao Ministério da Agricultura e passando à responsabilidade do MEC em 1967. Com isso, a formação de técnicos é gradativamente intensificada devido à necessidade de mão de obra diante da

²¹ A Reforma da Capanema corresponde a um conjunto de decretos que ficaram conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional, durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma visou atender aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político-ideológico. Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 12 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”.

²² Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

aceleração do processo de industrialização, uma vez que surge a indústria automobilística e há investimentos nas áreas de infraestrutura e educação, direcionados para o desenvolvimento do país.

Cabe considerar que até a década de 1970 a formação profissional era baseada no treinamento para a produção padronizada e em série, ou seja, na tendência taylorista/fordista. A partir desse tipo de formação, trabalhadores semiqualeificados eram incorporados ao mercado de trabalho, executando tarefas simples, rotineiras e praticamente sem autonomia. A baixa escolaridade dos trabalhadores não era impedimento para a expansão econômica. Desse modo, a educação profissional desse período não era comprometida com o pleno acesso à educação e desenvolvimento integral do ser humano, nem com a integração entre formação propedêutica e profissional, seja em nível de investimento ou valorização. Além disso, não percebemos a projeção e efetivação de uma política pública para a educação profissional. O que verificamos foram iniciativas isoladas, sem continuidade, que focaram apenas na instrumentalização do trabalhador para atender aos interesses do mercado de trabalho.

Entretanto, na década de 1970, o Brasil viveu um período denominado “milagre brasileiro”, que se originou à custa do endividamento externo. Nesse contexto, era preciso mão de obra qualificada, especialmente de nível técnico, tendo em vista as demandas econômicas.

Então, durante o período político da ditadura militar, criou-se a lei 5692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus -, visando à profissionalização compulsória do ensino de 2º grau. As mudanças da reforma concentram-se:

[...] na educação de grau primário e de grau médio, mais especificamente nos cursos que até então se denominavam primário, ginasial e colegial, os quais foram transformados em 1º grau e 2º grau, sendo que o 1º grau agrupou o primário e o ginasial e o 2º grau absorveu o colegial (BRASIL, 2007, p. 14).

Porém, a formação compulsória ocorreu apenas na rede pública de educação, nos sistemas de ensino estaduais e federal, por conseguinte, de forma problemática. A concepção curricular oferecida privilegiava uma formação instrumental, para atender o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do estudante. Além disso, a redução da carga horária das

disciplinas propedêuticas também foi fator problemático, como observamos no trecho abaixo:

[...] de forma incoerente com o discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão (BRASIL, 2007, p. 15).

Logo, os processos de profissionalização são comprometidos, considerando-se também a crise no crescimento da economia, nos anos 1970. Isso contribuiu para que a maioria das escolas não implementasse a profissionalização compulsória, particularmente devido à falta de investimentos em laboratórios, equipamentos e professores especializados. Assim, em 1982, o Estado extinguiu a profissionalização compulsória com a aprovação do Decreto 7044/82, restando apenas o 2º grau profissionalizante nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em alguns sistemas de ensino estaduais.

Cabe salientar que no contexto da profissionalização compulsória, em 1978, o governo deu início à política de transformar algumas escolas técnicas em CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica, que procuravam se adequar às exigências da nova realidade social. Portanto, três escolas técnicas se transformaram em CEFETs - Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, passando a equiparar-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários, haja vista a necessidade de atuação em níveis mais elevados de formação, já que a exigência se dava em função do padrão de produção. Tais instituições passaram a realizar pesquisas na área técnica industrial; ofertar cursos industriais, de graduação e pós-graduação; formar profissionais de engenharia industrial e tecnólogos, assim como de licenciatura plena; ministrar cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização; além de criarem cursos para formação de professores (CONIF, 2018).

Na década de 1980, uma nova configuração da economia mundial - a globalização - traz profundas e polêmicas mudanças nos setores econômicos e produtivos. Com o desenvolvimento das novas tecnologias, agregadas à

produção e à prestação de serviços, ocorre uma nova configuração dos processos de produção, sendo necessário o aumento de formação profissional. Deriva, daí, a diversificação de programas e cursos para elevar os níveis da oferta. “As políticas de desenvolvimento nesse período são inteiramente condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais e, quase exclusivamente, as medidas intervencionistas estatais direcionaram-se para o controle da inflação” (BRASIL, 2010, p. 12).

Em 1994, a Lei 8.984 institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, dando continuidade à transformação das ETFs e das EAFs em CEFETs, fazendo com que a rede federal de educação profissional fosse adquirindo sua configuração ao longo da história.

Em 1996, a nova LDB (9394/96), promulgada ainda no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, já dispunha sobre a educação profissional num capítulo separado da educação básica. De acordo com o novo texto legal, a educação profissional, no cumprimento de seus objetivos, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, ao mesmo tempo em que passa a ter uma nova configuração, abrangendo cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Portanto, a nova LDB ampliou as oportunidades de oferta da educação profissional nos diferentes níveis escolares, assim como a concepção desta a partir das dimensões trabalho, ciência e tecnologia.

Todavia, num contexto marcado pela ideologia neoliberal e pela globalização, uma nova reforma na educação proíbe o desenvolvimento integrado do ensino médio e técnico. O Decreto 2208/97, preconizado pelas demandas do capital no Brasil, é estabelecido com a justificativa de que o ensino médio da época não cumpria seus objetivos, conforme mencionado no primeiro capítulo desse estudo.

Por outro lado, em 2004, o governo Lula promulgou o Decreto 5154/04, amplamente discutido com a sociedade, que possibilitou a integração entre o ensino médio e o técnico, revogando o Decreto 2208/97. Desse modo, o Decreto 5154/04 representou um significativo avanço na tentativa de superar a submissão da educação profissional ao mercado, além de promover uma melhor articulação entre educação, ciência, cultura e trabalho, o que também é

reforçado a partir da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2008.

Torna-se relevante considerar que a Rede Federal passou por três fases de expansão: 2005 a 2007, 2008 a 2010 e 2011 a 2014. De 2005 a 2014 foram construídos 418 novos campi em todas as regiões brasileiras. Na fase I foram estabelecidos 64 campi, sendo 20% deles resultantes da federalização de escolas comunitárias construídas com recursos do PROEP²³. Em 2007, foi lançada a Fase II, em que a estimativa era da implantação de mais de 150 novos campi até o ano de 2010. A fase III foi lançada em agosto de 2011, prevendo a conclusão de 88 campi iniciados no governo anterior e a criação de mais 120 novos campi. De 2011 a 2014 somaram-se a esses números diversos campi avançados²⁴ (SILVA, 2015).

As fases de expansão da Rede Federal ocorrem a partir de 2005, em virtude da substituição pelo governo Lula da lei 8948/94, que constituía o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, paralelo ao sistema de ensino regular, pela lei 11.195/05, que possibilitou, legalmente, a retomada da expansão da Rede. Essa lei deu preferência ao estabelecimento de parcerias, inclusive com a iniciativa privada, na criação de novas unidades de ensino por parte da União, o que antes era previsto somente em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais. A partir daí instituiu-se o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que contemplou as três fases de expansão, vigentes durante os governos de Lula e Dilma. Segundo Silva (2015), o Tribunal de Contas da União (TCU, 2013) que realizou auditoria na RFEPCT, menciona que:

²³ O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) é uma iniciativa do MEC que busca desenvolver ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, com o objetivo de implantar um novo modelo de Educação Profissional, que propicie a ampliação de vagas, a diversificação de oferta e a definição de cursos de forma adequada às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. O programa visa à implantação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDB, Decreto 2.208 e Portaria 646, abrangendo tanto a melhoria de aspectos técnico-pedagógicos como a expansão da rede de Educação Profissional mediante parcerias com os Estados e com instituições do segmento comunitário. Além disso, atua redimensionando a Educação Profissional, no que diz respeito aos aspectos de adequação e atualização de currículos, oferta de cursos baseada em estudos de mercado e contemplando como itens financiáveis nos projetos escolares, a construção, a ampliação ou reforma de infraestrutura, a aquisição de equipamentos e materiais de aprendizagem e a capacitação de recursos humanos. (MENEZES, SANTOS, 2001)

²⁴ Segundo a Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, campus avançado é uma unidade administrativa vinculada a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria.

[...] a expansão foi motivada pelo crescimento da economia, pela pressão dos agentes econômicos por mão de obra qualificada e pela percepção do governo federal de que a expansão poderia ser articulada com outras políticas voltadas para o desenvolvimento regional. Por outro lado, a falta de qualificação dos trabalhadores era considerada um entrave para redução dos níveis de desemprego. (SILVA, 2015, p. 11151)

Nesse sentido, a expansão da Rede Federal contribuiu para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, em que 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades foram transformados em Institutos Federais. Entretanto, nem todas as instituições federais de ensino aderiram à mudança para Instituto Federal, pois havia receio quanto às alterações na estrutura, assim como de não se respeitar a historicidade de cada instituição e a finalidade da formação profissional. Assim, ao longo de 2007 e parte de 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), juntamente com o MEC, trabalhou com empenho para que o maior número de instituições federais de educação se integrasse ao formato de Instituto Federal, configurando-se um processo de construção coletiva. Para tal, cada instituição realizou internamente diálogos com servidores e comunidade, estudando a proposta e decidindo quanto à adesão, que era opcional. Além disso, a SETEC ouviu dirigentes dos CEFETs, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas às universidades federais sobre a possibilidade de transformação em Instituto Federal. Por fim, a chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007 estabeleceu o prazo para adesão - 90 dias - e em 31 de março de 2008 ocorreu a divulgação do resultado.

Contudo, poucas são as informações reunidas sobre os processos, embates e negociações que conduziram à proposição da Rede Federal e à criação dos Institutos Federais, na sua configuração atual. O que causa apreensão é a informação de que a criação da Rede Federal e dos Institutos Federais se deu no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, como sabido, se situa na esfera de atuação do MEC, ligado ao movimento “Compromisso Todos pela Educação”, apresentado em São Paulo, em seis de setembro de 2006, como uma ação da sociedade civil, mas representando,

efetivamente, o ponto de vista de um setor desta, o do empresariado²⁵, composto, entre outros, por entidades do setor bancário, do setor industrial, do setor comercial, da mídia e das ONGs. Portanto, os professores dos CEFETs e das escolas técnicas foram ouvidos burocraticamente, gerando também o risco de ausência de legitimação na prática (FERRETTI, 2014).

Ao mesmo tempo, a instituição da Rede Federal, assim como a criação dos Institutos Federais, ocorre num contexto marcado entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder. Ou seja, a apropriação pelo Estado brasileiro de conhecimentos produzidos no âmbito da área Trabalho e Educação sobre as contradições, desafios e possibilidades da educação profissional não ocorreu de forma plena (RAMOS, 2011). Entretanto, a equipe que assumiu o Ministério da Educação no governo Lula, especialmente a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, dispôs-se a reconstruir a política pública para a educação profissional e tecnológica, “resgatando as contribuições acadêmicas geradas nas últimas décadas, as experiências institucionais e de grupos comunitários, explorando espaços legislativos e corrigindo as distorções havidas durante esse percurso” (MEC/SEMTEC, 2004a, p. 6).

Dessa forma, algumas ações concernentes à educação profissional merecem destaque durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva: a) a revogação do Decreto nº 2208/97, restabelecendo a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe a LDB, conforme já mencionado neste estudo; b) o redirecionamento dos recursos do PROEP para os segmentos públicos (RAMOS, 2011).

Todavia, a manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional após a edição do novo decreto, publicando-se somente um parecer de adequação daquelas vigentes ao Decreto nº 5254/2002, deu continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas à empregabilidade.

²⁵ Entidades do setor bancário (Fundação Itaú-Social, Instituto Itaú Cultural, Fundação Bradesco, Banco ABN-Real, Banco Santander), do setor industrial (Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Educar-DPaschoal, Cia. Suzano), do setor comercial (Grupo Pão de Açúcar), da mídia (Fundação Roberto Marinho) e das ONGs (Instituto Ayrton Senna, Instituto Ethos).

Esse cenário muda parcialmente a partir da segunda metade do último governo de Lula, com a criação de políticas que, em certa medida, contemplam a integração entre a educação profissional e o ensino médio. Destaca-se assim, a expansão da rede federal de educação tecnológica através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Também se destaca a publicação no sítio da SETEC do Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, em que orienta os sistemas de ensino no desenvolvimento dessa política com base no princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura. Além disso, a incorporação dos termos do Decreto nº. 5154/2004 na LDB, por meio da Lei nº 11741, de 16 de julho de 2008, assim como a educação profissional foi considerada em relação à educação de jovens e adultos, mediante a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, em 2005, e posteriormente ampliado para todos os sistemas de ensino, por ação do Decreto nº. 5840/2006. Finalmente, tendo como foco os sistemas estaduais, o Programa Brasil Profissionalizado visa apoiá-los na implantação da educação profissional integrada ao ensino médio, sendo instituído pelo Decreto nº 6302, de 12 de dezembro de 2007 (RAMOS, 2011).

Tais políticas fazem parte de um projeto de desenvolvimento, vinculando políticas educacionais a finalidades econômicas. Segundo Ramos

O planejamento da oferta educacional profissional e tecnológica frente às medidas de geração de emprego e renda e de forma articulada às tendências produtivas das regiões é uma marca forte da política de expansão da educação profissional e tecnológica nesse governo. (RAMOS, 2011, p. 108)

Por sua vez, a proposta de formação integrada, pensada a partir da implementação de uma política pública, surge da força de importantes intelectuais na área da educação e da resistência de instituições que sobreviveram ao período de desmantelamento, na década de 1990. Assim, um novo enfoque é direcionado para a educação profissional, junto com debates em torno das relações entre trabalho e educação, focalizando para uma formação destinada a superar a dualidade educacional. Neste cenário, educadores como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Dermeval Saviani e

Marise Nogueira Ramos passaram a elaborar uma proposta de formação integral, contribuindo para a criação do ensino médio técnico integrado. Por isso a criação dos Institutos Federais, que contemplam o ensino médio técnico integrado, formando e qualificando jovens nessa e em outras modalidades de cursos.

Em virtude do histórico apresentado, verificamos que as instituições da educação profissional foram se ressignificando e se adequando às demandas econômicas de cada período. Por isso, também passaram por alterações de nomenclatura: Escolas de Aprendizes e Artífices (1909), Liceus Industriais (1930), Escolas Industriais e Técnicas (1942), Escolas Técnicas Federais (1959) e Centros Federais de Educação Tecnológica, CEFETs (1978). As mudanças ocorreram com a presença do dualismo educacional, seja no formato do ensino médio, seja na formação ofertada, ou mesmo na dualidade de classe social que marca a sociedade brasileira. Essas mudanças corroboram para se chegar, hoje, na mais recente política pública de educação profissional: a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual fazem parte os Institutos Federais, dentre eles, o IFPR, um dos trinta e oito Institutos criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

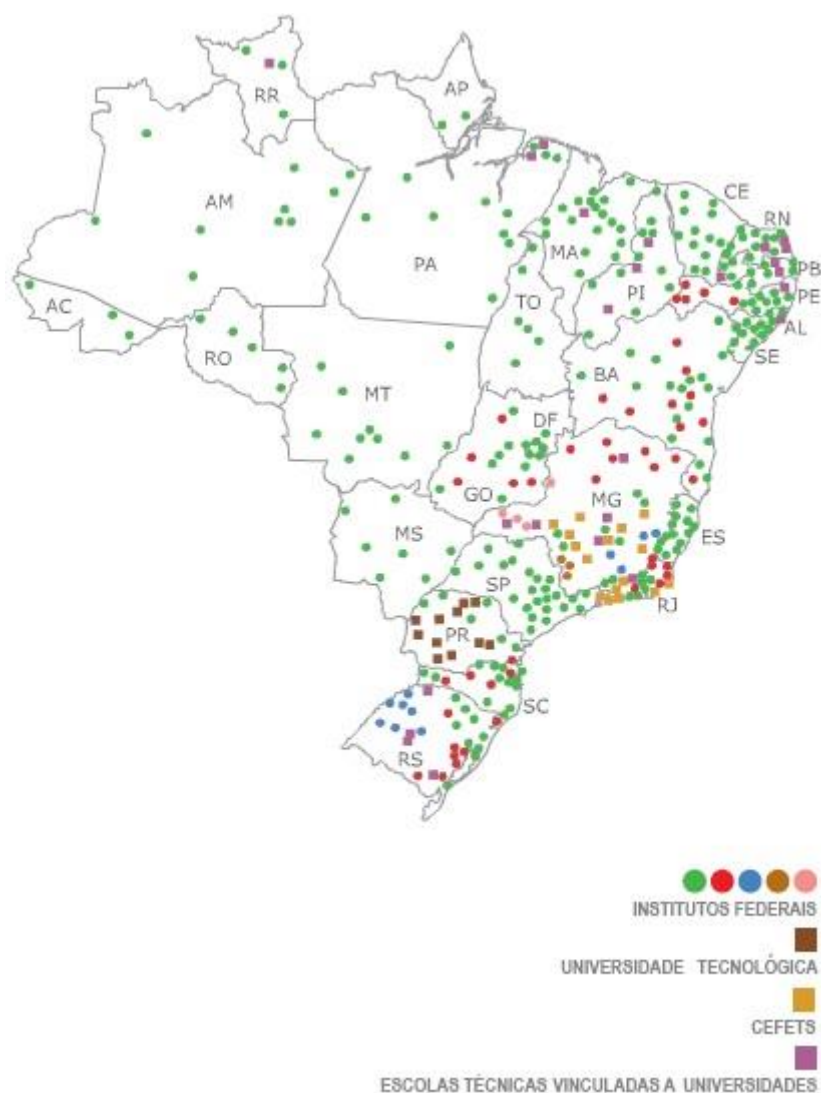
Dado o exposto, nosso objetivo nesta parte inicial do capítulo foi retomar brevemente o processo histórico da educação profissional, buscando situar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica neste cenário. A partir das subseções seguintes, procuraremos apresentar a Rede Federal, focalizando na educação profissional dos Institutos Federais e a especificidade dessa política educacional. Também apresentaremos o Instituto Federal do Paraná - IFPR - particularmente o campus Cascavel, foco da presente pesquisa.

2.2 A REDE FEDERAL E OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Desde que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída, em 2008, o processo de expansão, interiorização e consolidação tem ocupado todo o território brasileiro. Segundo a Lei 11.892/2008, art. 1º, atualmente os trinta e oito Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. São 643 campi distribuídos em todas as unidades da federação, mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores (professores e técnico-administrativos)²⁶.

Figura 1 - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Instituições da Rede Federal - Site da Rede Federal - MEC (2016)

²⁶ Fonte: Site Conif - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2018.

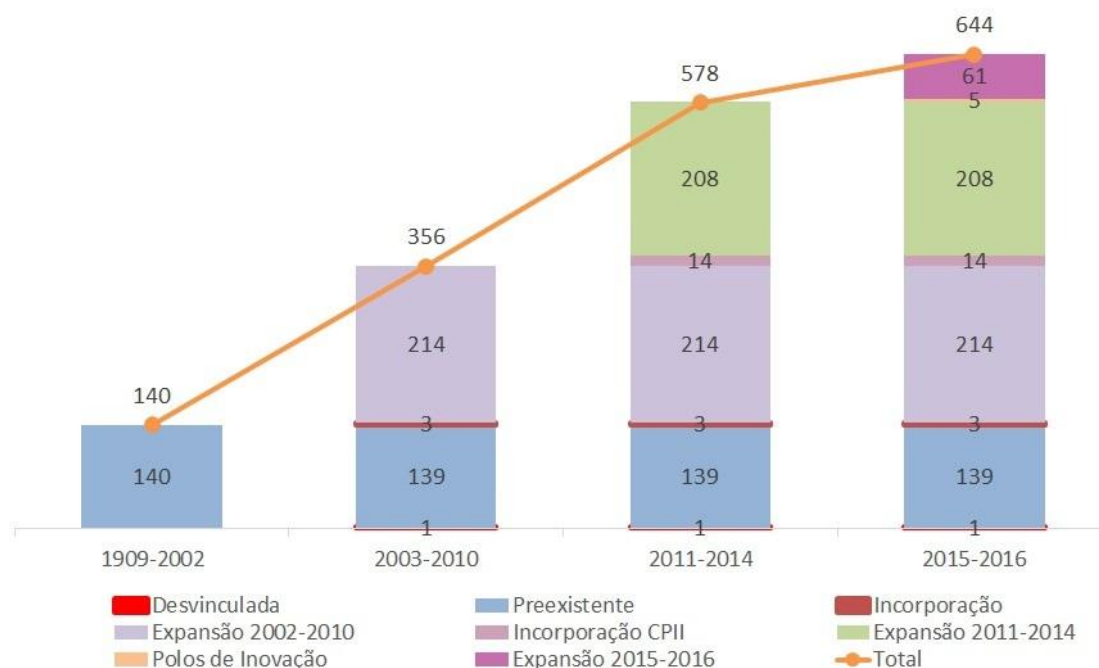
A partir da figura 1 visualizamos que a Rede Federal está presente em todos os estados brasileiros, sendo os Institutos Federais os maiores representantes da educação básica técnica no Brasil. Essa expansão, ocorrida a partir do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) e do primeiro mandato da presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2014), possibilitou o estímulo e permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil, reduzindo as desigualdades sociais. Isso pode ser verificado a partir do ingresso de docentes nos Institutos Federais²⁷, em que sua maioria não é natural do município para o qual foi nomeado, apresentando elevada titulação, como mestrado e doutorado, os quais dificilmente se estabeleceriam em município de pequeno porte, ou seja, estes provavelmente buscariam a docência nos grandes centros brasileiros ou até mesmo no exterior. Da mesma forma, cabe destacar a oportunidade de acesso dos estudantes ao conhecimento técnico e tecnológico, por meio do estabelecimento dos Institutos Federais em lugares longínquos, o que pode ser constatado no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFPR, instituição alvo desta pesquisa:

Para avançar na constituição de uma escola comprometida com a emancipação humana nos espaços de contradição da sociedade contemporânea, o IFPR insere-se como um lugar de aprender a interpretar o mundo para, então, poder transformá-lo a partir do domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais, bem como dos seus processos de construção, necessários à superação dos conflitos sociais, em uma sociedade cujas relações são cada vez mais mediadas pela ciência e pela tecnologia. (IFPR, PPI, 2014-2018, p. 37)

A partir disso, verificamos a contribuição de tais instituições para a formação humana dos estudantes, entendendo a importância da apreensão/construção dos conhecimentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais para o processo de transformação social.

²⁷ Exemplos desse contexto podem ser constatados nos campi em que a pesquisadora atuou/atua, ou seja, no IFSul - Campus Venâncio Aires e no IFPR - Campus Avançado Quedas do Iguaçu.

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades²⁸



Fonte: Expansão da Rede Federal - Site da Rede Federal – MEC (2016)

No gráfico 1 percebemos que ocorreu um crescimento em número de campi de instituições da Rede Federal, oportunizando a implementação em municípios até então não atendidos. Sendo assim, atualmente, a Rede Federal atende 568 municípios em todos os estados do Brasil. Nas diferentes localidades, os campi representam a presença do Estado agindo diretamente na formação e qualificação de jovens e trabalhadores, propiciando uma mudança na qualidade de vida da população local. O que se torna visível é a construção de espaços de democratização do conhecimento, que é repassado por meio do ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos por essas instituições. A interiorização da Rede Federal, inclusive por conta da criação dos Institutos Federais, oportunizou que pequenos municípios pudessem conhecer a importância de uma instituição desse porte na formação dos cidadãos.

²⁸ Os números do gráfico são correspondentes à última atualização do MEC, que ocorreu em 27 de maio de 2016.

Gráfico 2 - Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Expansão da Rede Federal - Site da Rede Federal – MEC (2016)

O gráfico 2 revela o crescimento expressivo do número de municípios atendidos pela Rede Federal. Conforme a figura, a partir de 2011, isso se torna mais visível, aumentando significativamente a expansão, devido à criação dos Institutos Federais. Dessa forma, os investimentos na educação profissional são mais significativos na última década, quando a Rede Federal tem a maior expansão de sua história. Assim, a implementação de novos campi em lugares longínquos propiciou maior acessibilidade à educação, promovendo o desenvolvimento social, conforme sinaliza pesquisa realizada por Oliveira (2017), em que, além de ampliar a oferta pública de ensino profissional de nível médio, tal política representa a consolidação de uma rede de ensino destinada, especificamente, à educação profissional para o atendimento às demandas das regiões deprimidas social e economicamente do país e é parte integrante da Política Nacional de Desenvolvimento Regional, um projeto bem mais amplo, de construção de um projeto de poder de uma nação.

A página eletrônica da Rede Federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), traz o principal propósito desta Rede:

Tida no seu início como instrumento de política voltado para as 'classes desprovidas', a Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas (BRASIL, REDE FEDERAL, 2016).

Desse modo, percebemos a possibilidade de desenvolvimento em diferentes regiões do país, por meio da oferta de educação profissional e tecnológica à população brasileira. Portanto, a Rede Federal tem como missão “qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo” (BRASIL, REDE FEDERAL, 2016).

A Rede Federal deve ofertar cursos que abrangem os diversos níveis da educação profissional e tecnológica, desde a básica à pós-graduação, incluindo a formação de professores. Dessa forma, oferta, prioritariamente, cursos de ensino médio técnico integrado, além de cursos de qualificação profissional, superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação lato e stricto sensu. Seus diferenciais constituem-se de:

- Potencial inclusivo;
- Capacidade de atuação em Rede;
- Destina 50% das vagas à educação técnica de nível médio;
- Mínimo de 20% das vagas é voltado à formação de professores;
- Cerca de 30% das vagas são para cursos superiores de tecnologia, bacharelados, engenharias e pós-graduação (mestrado e doutorado);
- Autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica;
- Políticas consistentes para fomento da pesquisa aplicada, inovação e capacitação;
- Atuam em todos os níveis da educação profissional e tecnológica;
- Cursos voltados ao atendimento dos arranjos produtivos locais;
- Formação de profissionais de excelência com instrução cidadã;
- Estímulo à capacitação e qualificação dos servidores;
- Incentivo à criatividade, inovação e visão de futuro;
- Políticas consistentes para fomento da pesquisa aplicada, inovação e capacitação;
- Alto grau de transferência de tecnologia aplicada a produtos e processos, por meio da extensão tecnológica (CONIF, 2018).

Portanto, de acordo com seus diferenciais, tais instituições têm o compromisso social de oferecer educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores, fomentando o desenvolvimento regional, a inclusão social e a redução das desigualdades.

Além disso, a Rede Federal oferta a oportunidade de mobilidade e intercâmbio científico e acadêmico, por meio de parcerias firmadas com instituições de ensino de mais de 30 países. Assim, novas experiências são propiciadas aos estudantes e servidores, visto que podem participar ativamente de projetos de cooperação técnica, trocando ideias com a finalidade de enriquecer sua formação, assim como fortalecer a instituição (CONIF, 2018).

A partir da possibilidade de integração entre formação propedêutica e profissional²⁹, os Institutos Federais, integrantes da Rede Federal, podem oportunizar ao jovem imediato ingresso no mercado de trabalho e/ou a continuidade dos estudos em nível superior. Assim, segundo PPI do IFPR (2014-2018), essa integração entre formação propedêutica e profissional refere-se à necessidade de associar conteúdos e práticas pedagógicas, considerando também os saberes discentes.

Não basta, portanto, apenas associar componentes curriculares e reduzir ao planejamento em equipe. Associar aprendizagens, compartilhar espaços, dinamizar as técnicas de ensino e evitar a compartimentação de conteúdos são iniciativas que podem representar a diferença de uma prática curricular inovadora. (IFPR, PPI, 2014-2018, p. 45-46)

Sendo assim, a partir da integração, a intenção é formar um cidadão livre, crítico e consciente das transformações sociais. Dessa forma, terá condições de atuar em diferentes espaços econômicos e sociais, fazendo jus à formação que lhe foi fornecida.

Com dez anos de criação, os Institutos Federais representam uma alternativa para a superação da dualidade educacional que marcou a educação profissional, direcionando sua atuação para uma educação emancipatória. Conforme exposto no PPI do IFPR (2014-2018),

²⁹ Destacamos que essa possibilidade de integração entre formação propedêutica e formação profissional terá um maior enfoque no próximo capítulo.

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertados pelo Instituto Federal do Paraná [...] buscam estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos com os conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho, na superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, colaborando para a construção de uma nova identidade para a última etapa da educação básica. (IFPR, PPI, 2014-2018, p. 88-89)

Dessa forma, conhecer o trabalho desenvolvido por tais instituições torna-se fundamental, a fim de verificar se realmente tem possibilitado essa nova identidade à última etapa da educação básica, sendo este o propósito da pesquisa em um dos campi do IFPR.

Em comemoração ao decênio dos Institutos Federais, em novembro de 2017 o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) realizou um concurso para escolha do selo comemorativo. Das 15 instituições que apresentaram propostas, o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) foi o vencedor, sendo que o selo fez parte de todas as peças de divulgação impressas e digitais no decorrer de 2018.

Figura 2 - Selo Comemorativo dos dez anos de criação dos Institutos Federais



Fonte: Site do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) (2018)

Atualmente, 608 campi fazem parte dos 38 Institutos Federais, sendo considerados autarquias, tendo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, ainda sendo-lhes possibilitado a

criação e extinção de cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, o registro de diplomas dos cursos por eles oferecidos, além de exercer o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. Em se tratando das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. Portanto, 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 (BRASIL, 2008, art. 2º)

Assim, do ensino básico à pós-graduação, desenvolvem projetos de pesquisa aplicada e de extensão tecnológica, buscando atender os arranjos produtivos locais. A atuação está focada na formação de um cidadão para o mundo, qualificando profissionais para atuação nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Nesse sentido,

[...] a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual (PACHECO, 2011, p. 11)

A criação dos Institutos Federais possibilitou a integração e verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a superior, otimizando infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. É o que sinaliza Pacheco (2011):

Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. (PACHECO, 2011, p. 9)

Segundo a lei 11892/08, os Institutos Federais devem constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes (BRASIL, 2008, art. 6º). Ainda, são objetivos dos Institutos Federais:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
 - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
 - c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
 - d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
 - e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008, art. 7º)

A partir desse artigo da lei 11892/08 é possível verificar que a oferta de cursos de Qualificação Profissional ou Formação Inicial ou Continuada (FIC) constitui um dos objetivos dos Institutos Federais, já que fazem parte da

educação profissional e tecnológica, conforme exposto no artigo 39, § 2º, da lei 9394/96.

Os cursos de Qualificação Profissional ou Formação Inicial ou Continuada (FIC) apresentam a característica de serem cursos rápidos, de curta duração, ofertados para trabalhadores independentemente do nível de escolaridade. Os cursos contam com carga horária de, no mínimo, 160 horas e são organizados em 12 eixos tecnológicos, devendo seguir a proposição do Guia Pronatec de Cursos FIC. Esse documento apresenta 646 cursos com a carga horária mínima exigida, o perfil de conclusão e os requisitos para acesso e as respectivas ocupações de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Conforme o Decreto Federal nº 5154/2004, artigo 3º, os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Ainda, segundo § 2º, tais cursos articulam-se, preferencialmente, com os cursos direcionados ao público da Educação de Jovens e Adultos, objetivando a qualificação profissional e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.

Além disso, cabe ressaltar que os cursos FIC ofertados pelos Institutos Federais observam a demanda, a relação com os arranjos produtivos locais, o que pode representar o retorno para a criação de um eixo tecnológico no respectivo campus. São cursos que permitem uma boa articulação com a comunidade, fortalecendo a extensão nos Institutos Federais.

Além da oferta de cursos presenciais, os Institutos Federais também ofertam cursos EAD em todas as modalidades, ou seja, abrangendo desde cursos técnicos até a pós-graduação. Os cursos ocorrem com a oferta de tutoria, AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e polos presenciais em atendimento a programas do governo federal como rede e-Tec Brasil³⁰ e Universidade Aberta do Brasil (UAB).

³⁰ A Rede e-Tec Brasil foi instituída por meio do Decreto nº 7589/2011 com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação à distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País.

De acordo com o contexto institucional e a área de oferta dos cursos, tanto cursos FIC como cursos EAD podem ser desenvolvidos a partir dos servidores lotados na instituição, como possibilidade de complementação de carga horária ou, ainda, podem contratar profissionais externos para tutoria e/ou aulas ministradas.

Por sua vez, tratando-se da educação profissional técnica de nível médio na forma integrada³¹, há garantia de no mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender esta modalidade, visando o fortalecimento da educação básica em conjunto com a educação profissional e a promoção da acessibilidade à educação a todos os brasileiros, inclusive, para o público da educação de jovens e adultos.

Além disso, verificamos que os Institutos Federais têm como grande característica o desenvolvimento econômico e social, oportunizando para muitos jovens uma educação profissionalizante, que também atenda aos seus anseios pessoais. Por meio dos cursos técnicos integrados ao ensino médio os jovens têm uma carga horária muito maior do que aqueles que optaram por cursar apenas o ensino médio. Isso porque além dos conteúdos formais do ensino médio regular, estes jovens aprendem, ao mesmo tempo, todas as disciplinas específicas do curso técnico, sendo que ao concluírem são diplomados em curso de nível médio técnico.

Dessa forma, os cursos técnicos integrados ao ensino médio são voltados aos estudantes que já concluíram o ensino fundamental,

[...] conduzindo a uma habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que se conclui a última etapa da Educação Básica, ou seja, o Ensino Médio. O termo integrado significa que há articulação entre a formação do Ensino Médio e a preparação para o exercício profissional em cada componente curricular, de modo transversal em todo o currículo. (IFPR, PPI, 2014-2018, p. 89)

Essa proposta busca integrar formação propedêutica com profissional, assim como teoria e prática nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo centrada na compreensão do mundo do trabalho e não na formação exclusiva para o mercado de trabalho. Isso pode ser constatado no PPI do

³¹ Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído e organizado pelo Ministério da Educação ou em uma ou mais ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

IFPR (2014-2018) quando o documento afirma que a educação profissional integrada possibilita a superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, viabilizando a compreensão do papel dos sujeitos no mundo do trabalho. Além disso, possibilita a superação da fragmentação entre teoria e prática a partir da indissociabilidade entre formação técnica e formação humana, preparando sujeitos conscientes e críticos da realidade sociopolítica e cultural, não apenas para ocuparem postos no mercado de trabalho, mas também capazes de compreender o contexto do mundo do trabalho e suas relações, e posicionar-se criticamente sobre esta realidade (IFPR, PPI, 2014-2018). Portanto, o que os Institutos Federais se propõem é “uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (PACHECO, 2011, p. 10).

Essa proposta curricular integrada representa a superação do conceito de escola dual e fragmentada, rompendo com a hierarquia de saberes e sendo capaz de construir uma nova identidade para a última etapa da educação básica. Entretanto, a proposta exige outra postura, no sentido de superação do modelo hegemônico disciplinar; “significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos” (PACHECO, 2011, p. 19). Além disso, também “significa promover mudanças muito mais profundas, seja em termos da concepção de educação e de currículo, de trabalho docente, de produção de material didático e da atuação dos discentes” (FERRETTI, 2014, p. 83).

Outro fator contribuinte para integração curricular diz respeito à demanda pelo domínio integrado dos conhecimentos científicos e tecnológicos, dada as novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais. Por outro lado, verificamos que é por intermédio do currículo que os discursos se transformam em ações, ou seja, por meio do currículo é possível perceber a afinação entre teoria e prática³².

Logo, ao entendermos que a organização do currículo é fundamental para uma prática significativa, que consolide os conhecimentos socialmente produzidos, compreendemos, ao mesmo tempo, que outras condições também

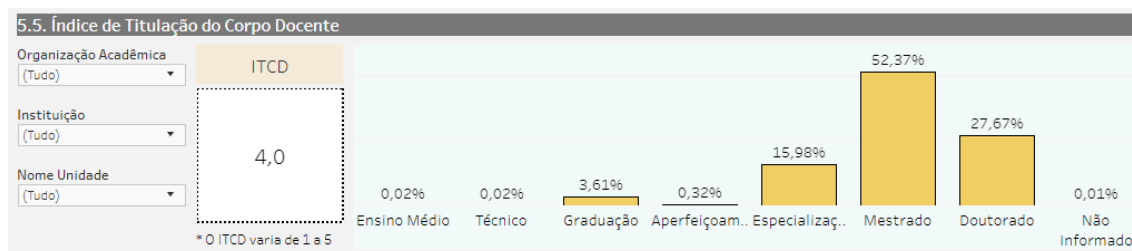
³² Sobre a organização do currículo na educação profissional integrada ver o próximo capítulo.

se configuram importantes para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, dentre estas, a infraestrutura, a qualificação e preparo dos docentes e técnicos administrativos e o envolvimento dos discentes.

No que tange à infraestrutura³³, os Institutos Federais apresentam instalações que favorecem um trabalho educativo na perspectiva da formação integrada. Os espaços constituídos, como salas de aula, laboratórios, biblioteca, salas especializadas com equipamentos tecnológicos adequados, as tecnologias da informação e da comunicação e outros recursos tecnológicos permitem que servidores e discentes aprimorem o processo de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma, a formação dos docentes tem sido um diferencial na educação profissional dos Institutos Federais. A maioria dos ingressantes apresenta titulação de mestre ou doutor e é estimulada a continuidade da formação, por meio de afastamentos para capacitação, conforme demonstra o gráfico abaixo, referente à titulação do corpo docente na Rede Federal.

Gráfico 3 - Índice de Titulação do Corpo Docente na Rede Federal



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2017)

A licença para capacitação é verificada por meio da Lei Federal nº 12772/2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal. A lei menciona que o ocupante de cargos do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal poderá afastar-se de suas funções,

³³ Destacamos que a infraestrutura elencada não está presente em todos os campi dos Institutos Federais, uma vez que a Rede Federal passou por três fases de expansão: 2005 a 2007, 2008 a 2010 e 2011 a 2014, sendo que muitos campi não foram totalmente consolidados. Contudo, no caso da instituição pesquisada, o IFPR, a qualidade dos espaços pode ser identificada por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI - 2014-2018), uma vez que o documento traz o “Plano Diretor de Infraestrutura Física”; o “Projeto Padrão” de toda infraestrutura para os campi; o “Modelo de fases de implantação para os Campi Novos”, demonstrando os planos de ocupação dos campi atuais e previstos; os “Laboratórios”, evidenciando as instalações físicas de laboratórios existentes, as instalações a serem construídas, os equipamentos de laboratórios existentes, os equipamentos a serem adquiridos, os recursos de informática disponíveis, a relação equipamento/aluno e a descrição de inovações tecnológicas significativas.

assegurados todos os direitos e vantagens a que fizer jus, para participar de programa de pós-graduação stricto sensu ou de pós-doutorado, independentemente do tempo ocupado no cargo ou na instituição. Entretanto, ato do dirigente máximo ou Conselho Superior da IFE definirá, observada a legislação vigente, os programas de capacitação e os critérios para participação em programas de pós-graduação, com ou sem afastamento do servidor de suas funções.

Quanto ao desenvolvimento na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico³⁴, este ocorre mediante progressão funcional e promoção. A lei esclarece que “progressão é a passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe, e promoção, a passagem do servidor de uma classe para outra subsequente, na forma desta Lei” (BRASIL, 2012, art. 14, § 1º).

No que diz respeito à remuneração, está estruturada da seguinte forma: vencimento básico e retribuição por titulação - RT. Atualmente, o vencimento básico para o regime de trabalho de Dedicação Exclusiva (DE) na Classe D I, Nível 1 é de R\$ 4.455,22³⁵. A retribuição por titulação (RT) varia de acordo com a titulação do docente, ou seja, de R\$ 409,76 para Aperfeiçoamento até R\$ 5.130,45 para Doutorado, na Classe D I, Nível 1 (BRASIL, 2012). Além disso, no caso dos ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para fins de percepção da RT, será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências - RSC³⁶.

Junto ao Instituto Federal os docentes desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para isso, o regime de trabalho, definido segundo critérios de contratação previstos na legislação federal - Lei nº 7596/87, Decreto Federal 94664/87, Portaria nº 475/87 e Lei nº 11784/08, compreende:

³⁴ Os docentes dos Institutos Federais compõem a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e são denominados docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

³⁵ Os efeitos financeiros são a partir de 1º de agosto de 2017. Porém, a partir de 1º de agosto de 2018, os efeitos financeiros para o vencimento básico serão de R\$ 4.463,93 e a partir de 1º de agosto de 2019, os efeitos financeiros para o vencimento básico serão de R\$ 4.472,64.

³⁶ O Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) é um processo em que os professores de EBTT podem ter seus vencimentos acrescidos de uma Retribuição por Titulação (RT) mediante uma série de requisitos que comprovem seus Saberes e Competências. O RSC é um instrumento legal previsto na lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012, que dará direito a professores que não tenham especialização, receberem a devida RT de especialista, assim como os professores especialistas receberem como Mestre, e os mestres fazerem jus à RT de doutor.

1) tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho; 2) tempo integral de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho; 3) dedicação exclusiva, 40 horas semanais, com impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada; 4) contrato administrativo de prestação de serviços, de acordo com a lei nº 8745/93 e lei nº 9849/99.

As atividades de ensino, desenvolvidas junto aos cursos e programas regulares, em todos os níveis e modalidades de ensino, compreendem: aulas, atividades de manutenção do ensino e atividades de apoio ao ensino. Como atividades de manutenção do ensino são consideradas as ações didáticas do docente relacionadas ao estudo, planejamento, preparação, desenvolvimento e avaliação das aulas ministradas nos cursos e programas regulares. Como atividades de apoio ao ensino são consideradas as ações do docente diretamente vinculadas às matrizes curriculares e programas dos cursos regulares, e/ou que incidam diretamente na melhoria das condições de oferta de ensino, compreendendo:

- Orientação de Estágio Curricular Supervisionado;
 - Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso;
 - Orientação de Atividades Complementares;
 - Orientação não remunerada de Monografia de Especialização;
 - Orientação de Trabalho de Iniciação Científica;
 - Atendimento de alunos;
 - Orientação no Programa Institucional de Bolsas Acadêmicas.
- (RESOLUÇÃO Nº 002/2009, IFPR)

De acordo com a Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016, que estabelece as diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as instituições deverão publicar seus regulamentos das atividades docentes observando tais diretrizes. Assim, a Resolução nº 002/2009 do IFPR, estabelece que a carga horária destinada às atividades de ensino tem a seguinte distribuição: docentes com regime de tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho devem destinar o mínimo 8 (oito) e no máximo 12 (doze) horas para aula, 4 (quatro) horas para a manutenção do ensino e 04 (quatro) para apoio ao ensino. Por outro lado, docentes com regime de tempo integral de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho ou Dedicação Exclusiva devem destinar no mínimo 12 (doze) e no máximo (16) horas semanais para

aula, 4 (quatro) horas para manutenção do ensino e 4 (quatro) para apoio ao ensino. Além disso, os docentes em regime de tempo integral e dedicação exclusiva estão obrigados ao cumprimento de 16 (dezesseis) horas em atividades de pesquisa e/ou extensão. Em conformidade com a Portaria Nº 592/2012 do IFPR, artigo 5º, § 1º “os docentes de regime de trabalho de 40 horas ou Dedicação Exclusiva cumprirão, no mínimo, 24 horas e os docentes de regime de trabalho de 20 horas, no mínimo, 16 horas” no Campus ou na Unidade Educacional (UNED).

As atividades de pesquisa podem ser realizadas individualmente ou, preferencialmente, em grupos de pesquisa, atendendo às demandas dos arranjos produtivo, social e cultural do território em que o campus está inserido e de interesse institucional. Da mesma forma, as atividades de extensão devem realizar este atendimento e se configuram como ações de caráter comunitário, não remuneradas. Segundo o artigo 7º da Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016, “as atividades de pesquisa e extensão deverão ser tratadas na forma de projetos”. Ainda, no interesse da instituição e com a autorização da Direção Geral do Campus, “o docente regularmente matriculado em Programas de Pós-Graduação poderá utilizar a carga horária prevista para as atividades de pesquisa ou extensão conforme a regulamentação própria” (PORTARIA Nº 592/2012, IFPR, art. 6º, § 3º)

Além dos docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo também possuem oportunidades para qualificação. Os gestores estão constantemente em processo de formação, que pode ocorrer internamente ou externamente à instituição, inclusive com a participação de outras instituições. Quanto aos técnicos administrativos, a formação ocorre por meio de cursos de qualificação, sendo que há estímulo para o avanço em relação à titulação, pois assim como os docentes, também podem obter afastamento para capacitação, o que é assegurado pela Lei nº 11091/2005. A referida lei dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativos em Educação, sendo organizado em cinco níveis de classificação: A, B, C, D e E, a partir de alguns requisitos como escolaridade. Para cargos de nível de classificação A e B, a escolaridade necessária é Ensino Fundamental incompleto ou completo e alfabetizado, dependendo do cargo. Para cargos de nível C a escolaridade também varia, sendo Ensino Fundamental completo ou incompleto, Ensino Médio completo, podendo ainda ser acrescentada de curso profissionalizante e

alguma especialização específica, dependendo do cargo. Os cargos de nível D exigem a escolaridade de Ensino Médio completo, podendo ser acrescidos de curso profissionalizante e alguma especialização e/ou habilitação específica, dependendo do cargo. Por sua vez, os cargos de nível E exigem a escolaridade de nível superior e, dependendo do cargo, Ensino Médio completo com algum tipo de conhecimento especializado, assim como nível superior com alguma especialização ou habilitação específica. Cada um desses níveis de classificação divide-se em quatro níveis de capacitação (I, II, III e IV), sendo que cada um desses níveis tem 16 padrões de vencimento básico. Quanto ao vencimento básico inicial, para o nível de classificação A é de R\$ 1.326,72, para o nível de classificação B é de R\$ 1.606,41, nível C R\$ 1.945,07, nível D R\$ 2.446,96 e nível E R\$ 4.180,66³⁷.

Sendo assim, o desenvolvimento do servidor na carreira dar-se-á, exclusivamente, pela mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento mediante, respectivamente, Progressão por Capacitação Profissional ou Progressão por Mérito Profissional. A lei nº 11091/2005, no artigo 10, especifica que:

§ 1º Progressão por Capacitação Profissional é a mudança de nível de capacitação, no mesmo cargo e nível de classificação, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em Programa de capacitação, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de 18 (dezoito) meses, nos termos da tabela constante do Anexo III desta Lei.

§ 2º Progressão por Mérito Profissional é a mudança para o padrão de vencimento imediatamente subsequente, a cada 2 (dois) anos de efetivo exercício³⁸, desde que o servidor apresente resultado fixado em programa de avaliação de desempenho, observado o respectivo nível de capacitação.

Ademais, a lei 11091/2005 ainda assegura o Incentivo à Qualificação ao servidor que possuir educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular, tendo por base percentual calculado sobre o padrão de vencimento percebido pelo servidor, que pode variar de 10% a 75%, dependendo, ainda,

³⁷ Estrutura do vencimento básico do PCCTAE a partir de 1º de janeiro de 2017, de acordo com a Lei 11.091/05.

³⁸ Em seu art. 10-A a lei 11091/2005 ressalva que: “A partir de 1º de maio de 2008, o interstício para Progressão por Mérito Profissional na Carreira, de que trata o § 2º do art. 10 desta Lei, passa a ser de 18 (dezoito) meses de efetivo exercício”.

de sua área de conhecimento com relação direta ou indireta ao ambiente organizacional de atuação do servidor.

Desse modo, analisando as condições de trabalho e políticas de carreira dos docentes e técnicos administrativos em educação, assim como a qualidade dos espaços, recursos e materiais existentes, depreendemos que contribuem para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Ademais, as oportunidades ofertadas, por meio de bolsas do programa de assistência estudantil, têm apoiado o acesso e a permanência de estudantes de baixa renda nos Institutos Federais, viabilizando a igualdade de oportunidades e contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico, o que é efetivado por meio do Decreto nº 7234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

O sistema de ingresso também é inclusivo, sendo que há reserva de vagas por cotas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com deficiência, egressos de escolas públicas e de acordo com a renda familiar, contribuindo para o acesso à diversidade de público na educação profissional dos Institutos Federais. Tratando-se especificamente do processo seletivo do IFPR, do total das vagas ofertadas para cada curso e turma, 20% são reservadas à ampla concorrência e 80% são destinadas às políticas de inclusão, assim distribuídas:

I – 60% são reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental ou Médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos (ENCCEJA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino. Esse percentual ainda é distribuído da seguinte maneira:

a) 50% são destinados aos candidatos que possuam renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita (R\$ 1.431,00), havendo reserva de vagas para candidatos: autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com deficiência; autodeclarados pretos, pardos e indígenas; pessoas com deficiência; demais candidatos.

b) 50% são destinados aos candidatos que possuam renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita (R\$ 1.431,00),

havendo reserva de vagas para candidatos: autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com deficiência; autodeclarados pretos, pardos e indígenas; pessoas com deficiência; demais candidatos.

II – 10% do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas aos candidatos autodeclarados pretos ou pardos;

III – 5% do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas aos candidatos autodeclarados indígenas;

IV – 5% do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas aos candidatos com deficiência.

Assim, verificamos que o ingresso dos estudantes ocorre por meio de diferentes cotas de inclusão e ampla concorrência, o que está de acordo com a legislação da implementação da reserva de vagas em Instituições Federais de Ensino. Contudo, o processo seletivo ocorre devido ao fato de não haver vagas para todos, uma vez que os Institutos Federais ainda representam um número ínfimo de instituições se comparado à rede estadual, contribuindo para que a procura seja maior que a oferta. Assim, isso demonstra que os sujeitos têm reconhecido o trabalho realizado pelos Institutos Federais, justificando-se também pelas possibilidades oferecidas, que não se limita à formação profissional, podendo ser vistas por meio do destaque de estudantes em competições como festivais, concursos, olimpíadas, jogos, bem como em intercâmbios, vestibulares, Enem, etc³⁹.

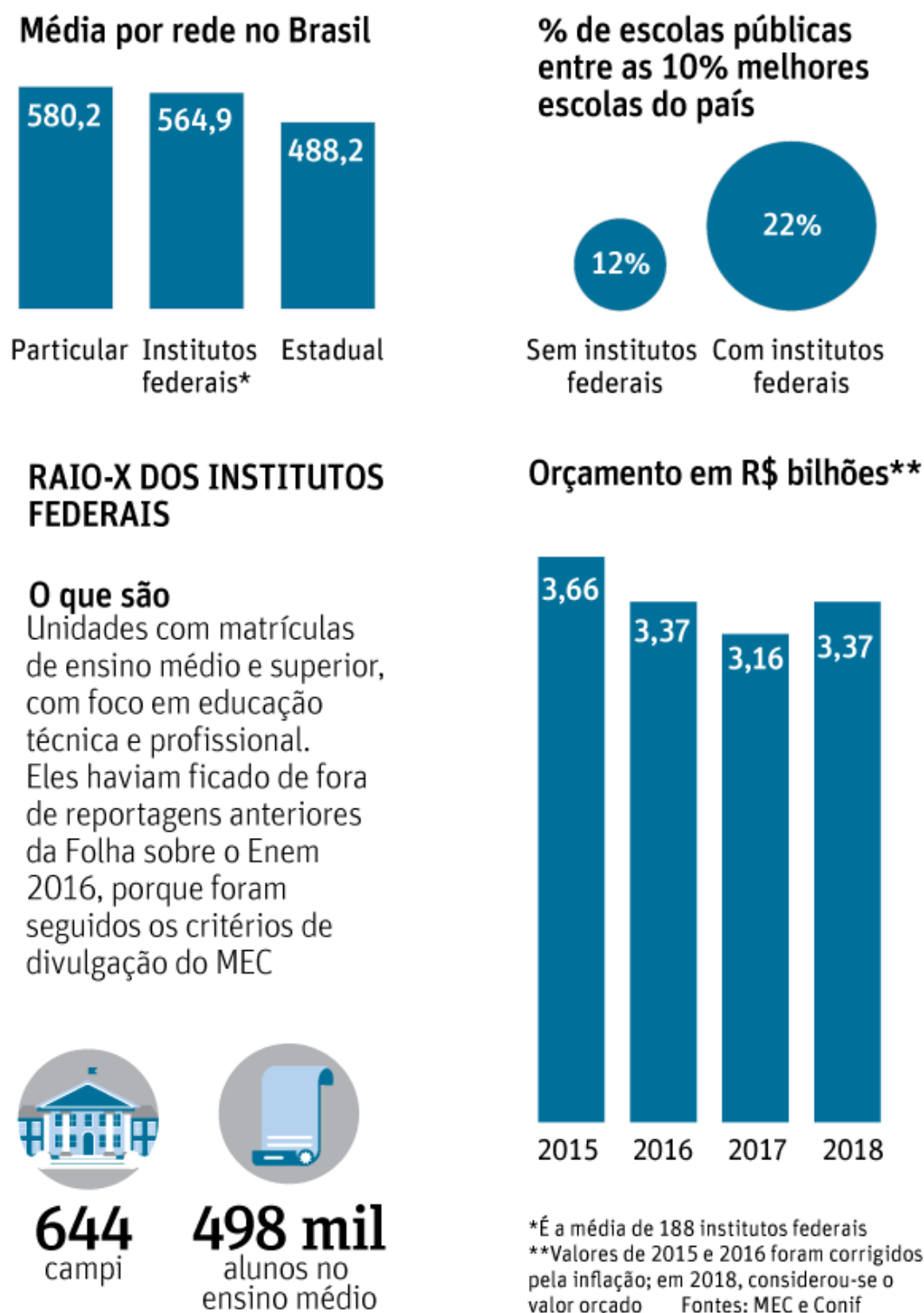
Quanto ao Enem, a média dos estudantes dos Institutos Federais superou o resultado de todas as outras redes, sendo que houve ocasiões em que o mesmo não foi divulgado pelo Ministério da Educação junto às escolas de educação básica, justificando que os cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais não são considerados como ensino médio regular. Entretanto, como é sabido, os Institutos Federais também oferecem educação básica, uma vez que a própria LDB clarifica esta possibilidade: “Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (LDB, 1996, Art. 36-A).

³⁹ Para verificar os resultados dos estudantes nas diferentes atividades elencadas basta acessar as páginas institucionais de cada campus dos Institutos Federais. Esse destaque ocorre em diferentes instituições, de norte a sul do Brasil.

Filho e Moraes (2017), em estudo comparativo do desempenho de diferentes tipos de escola de ensino médio, apresentam o rendimento dos estudantes no Enem 2014, segundo a dependência administrativa e o tipo de ensino ofertado, se propedêutico ou técnico. Os autores mostram que há diferenciado desempenho dos estudantes das escolas públicas federais, tanto no ensino propedêutico quanto no técnico. É o que se percebe a partir dos resultados obtidos, em que neste primeiro a média atingida foi de 622,81 pontos nas provas objetivas e 694,29 pontos na redação, sendo que no segundo, ensino técnico, as médias ficaram 565,36 pontos nas provas objetivas e 600,71 pontos na redação. Tais resultados foram superiores aos estudantes das redes privada, estadual e municipal, o que permite “questionar a frágil tese, frequentemente defendida nos meios educacionais, que os cursos técnicos promovem uma formação desprovida de reflexividade, considerada “tecnicista”” (FILHO; MORAES, 2017, p. 23).

Já na edição do Enem 2016, o desempenho dos estudantes dos Institutos Federais colocou unidades da rede no topo das escolas públicas em 14 estados. Os Institutos Federais registraram média de 564,93 no Enem, apenas 3% abaixo da rede privada (580,93) (FOLHA DE S.PAULO, 2018).

Figura 3 - Institutos Federais no Enem 2016

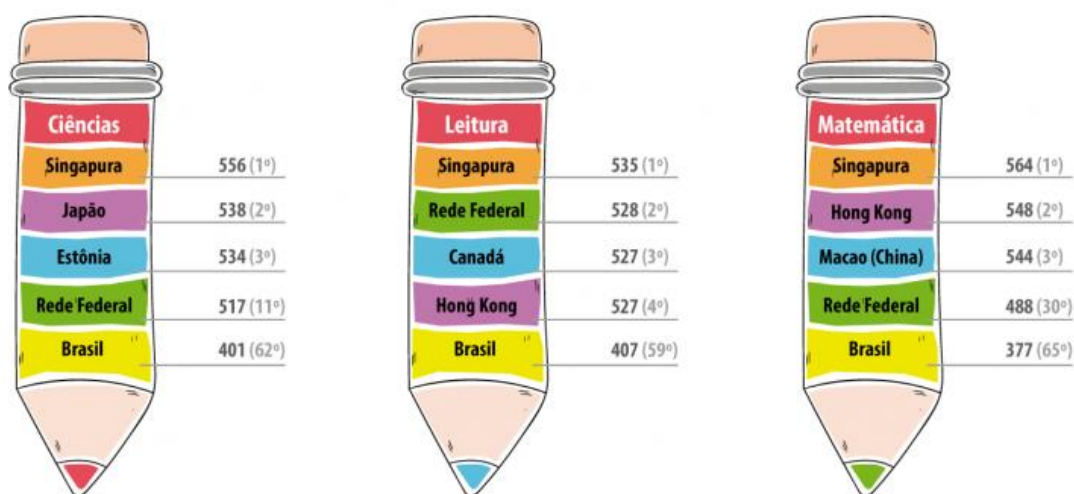


Fonte: Site da Folha de S. Paulo (2018)⁴⁰

⁴⁰ A Folha de S. Paulo tabulou os dados brutos do Enem 2016, divulgados pelo Ministério da Educação; só foram incluídos candidatos que não zeraram ou faltaram em nenhuma das provas objetivas. Foram consideradas escolas com pelo menos 61 estudantes no 3º ano do ensino médio, porque esse grupo se aproxima mais do universo de escolas brasileiras. Foram excluídas escolas com menos de dez estudantes do 3º ano no exame e/ou com menos de 50% do total de seus alunos na prova, seguindo critério adotado pelo MEC em anos anteriores (FOLHA DE S. PAULO, 2018).

Em se tratando da última avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA⁴¹), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), se fosse um país, a Rede Federal estaria entre os primeiros colocados nas áreas analisadas. Em ciências, a Rede Federal recebeu 517 pontos, bem acima da média do Brasil – que soma as notas obtidas pelos estudantes das redes Federal, Estadual e Particular – que foi de 401. Se fosse um país, a Rede Federal teria ficado na 11.^a colocação, à frente de países como Coreia do Sul, Estados Unidos e Alemanha. Na área de linguagens, a pontuação da Rede Federal foi de 528 pontos, suficiente para deixá-la na segunda colocação entre os 70 países e territórios analisados, ficando atrás apenas de Singapura. Em matemática, a nota da Rede foi 488, bem acima da média geral do Brasil, que foi 377 pontos (IFB, 2016).

Figura 4 - Desempenho da Rede Federal no PISA 2015



Fonte: Site do Instituto Federal de Brasília (2016)

Todavia, a educação profissional integrada ao ensino médio não deve ter uma concepção de qualidade na educação restrita aos resultados de exames padronizados e centrados nos alunos, justamente porque essa perspectiva não consegue responder à complexidade de todo processo educativo no contexto de sua oferta. Da mesma forma, preparar para os

⁴¹ O Pisa testa os conhecimentos de matemática, leitura e ciências de estudantes de 15 anos de idade. A avaliação é feita a cada três anos e cada aplicação é focada em uma das áreas. Em 2015, o foco foi em ciências, que concentrou o maior número de questões da avaliação.

exames não é o objetivo e nem resume o trabalho desenvolvido nos cursos integrados dos Institutos Federais. Segundo o documento em discussão na rede federal⁴² (FDE/CONIF, 2018, MINUTA), aferir a qualidade passa por compreender como ocorre a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ao longo do processo formativo dos estudantes. Nessa perspectiva, ganha relevância a efetividade social dos cursos ofertados para contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Sendo assim, a construção da qualidade educacional é complexa e deve considerar os diferentes aspectos e dimensões do processo educativo, destacando-se:

[...] cultura e contexto em que a instituição está situada; existência de projeto político-pedagógico e de planos de cursos construídos coletivamente e monitorado sistematicamente; uso adequado dos resultados da avaliação externa e interna das práticas educativas; condições físicas, materiais e pedagógicas da escola; criação de instrumentos que possibilitem a participação da comunidade na definição dos rumos da educação; número adequado de aluno por sala de aula; respeito à pluralidade de pensar e aos projetos individuais e coletivos apresentados no ambiente escolar; autonomia, participação e transparência na gestão; investimento em formação e na valorização profissional; autonomia profissional, cooperação profissional, responsabilização coletiva e a compreensão de que a construção dos indicadores de qualidade é fruto de acordos e de pactos entre os diversos segmentos da comunidade escolar. (FDE/CONIF, 2018, MINUTA)

Diante disso, ao buscar essa qualidade educacional, percebemos que a educação profissional dos Institutos Federais apresenta especificidades quanto a outras instituições que também oferecem ensino profissionalizante, como, por exemplo, o sistema S. A oferta tem direcionamento para um ensino tecnológico, visando à formação omnilateral e politécnica, em que o estudante tenha a compreensão de todo processo produtivo, viabilizando uma sólida formação geral e profissional. Isso vai ao encontro do discurso do PPI do IFPR, quando assinala que:

⁴² O Fórum dos Dirigentes de Ensino (FDE/Conif) está trabalhando na elaboração de um documento com parâmetros gerais para o currículo dos cursos integrados na rede federal. O documento está em discussão em toda a rede, sendo que integrou parte da pauta no II Encontro Nacional sobre o Ensino Médio Integrado, realizado em Brasília, no mês de agosto de 2018.

[...] o Instituto Federal do Paraná se propõe a trabalhar com a educação e com o mundo do trabalho, oportunizando percursos educativos que articulam teoria e prática, priorizando o domínio intelectual da tecnologia a partir da cultura. Seu projeto pedagógico contempla no currículo os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho no mundo contemporâneo e busca formar sujeitos que compreendam os processos de trabalho em suas dimensões científica, tecnológica e social, como parte das relações sociais. (IFPR, PPI, 2014-2018, p. 41-42)

Por isso, questionamos: a partir dessa proposta de formação dos Institutos Federais, por que não expandir? Que interesses prioritariamente movem tal política?

Como sabemos, em nosso país, há tempos, a educação profissional apresentou caráter dualista, sendo que houve momentos em que educadores pleiteavam uma formação de cunho politécnico, numa perspectiva crítica, enquanto houve aqueles que também partilhavam de um pensamento direcionado para o atendimento dos interesses do mercado. Isso ficou mais evidente a partir da década de 1990, quando reformas educacionais marcaram a educação, incluindo a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica⁴³, em 1998, momento em que no governo Fernando Henrique Cardoso a pedagogia das competências se tornou a referência para construção curricular em todas as etapas da educação.

A partir desse contexto, o que se verifica é que mesmo a criação dos Institutos Federais atende aos interesses da sociedade capitalista. Apesar dos discursos nos documentos e legislações que defendem uma formação humana, omnilateral, com direcionamento para integração de conhecimentos, o que se constata é que “o visado continua sendo a formação profissional “progressista” tendo em vista o “novo trabalhador” desejado pelo capital, assim como a sociedade modernizada, compatível com os novos aparatos técnicos” (FERRETTI, 2014, p. 81). Segundo Ferretti (2014, p. 79), os Institutos Federais “foram pensados não apenas como escolas, mas como agências estratégicas de desenvolvimento”, conforme é possível verificar nos documentos e

⁴³ Essas diretrizes afirmavam ser necessário adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho. Não consideravam as relações implícitas no mundo do trabalho, mas focalizavam para o fazer mais imediato da prática de trabalho.

legislações que embasam sua criação, ou seja, mesmo apresentando características próprias da instituição escolar, seu objetivo maior é o desenvolvimento social, que, por conseguinte, impulsiona o capital. Logo, tais instituições necessitam acompanhar a sociedade contemporânea, que tem a lógica capitalista como organização social.

Ainda convém lembrar que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Parecer CNE/CEB n. 11/2012 e Resolução CNE/CEB n. 06/2012 - preconizam uma formação de caráter integral, tendo o trabalho como princípio educativo, em consonância com os eixos ciência, tecnologia e cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular. Além disso, preveem a integração da educação básica com a educação profissional e tecnológica, observando-se os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais. No entanto, não deixam de lado a noção de competência, que visa o atendimento das necessidades do mercado. É o que se observa no discurso legal:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 06/2012, art. 5º)

Conforme Ciavatta e Ramos (2012), as diretrizes possibilitam questionamentos quanto aos possíveis avanços, sendo que dentre as reformas educacionais, a que afetou a educação profissional foi mais expressiva, considerando-se os obstáculos para o desenvolvimento de uma formação integral, atrelada à politecnia e à perspectiva de uma escola unitária. Para as autoras,

O núcleo das diretrizes curriculares propostas no Parecer Cordão é o currículo baseado em competências, a partir do qual analisamos as concepções de currículo em disputa na educação profissional, o problema da relação teoria e prática, a flexibilidade curricular transformada em fragmentação, e a interdisciplinaridade. A “CHAVE”, sigla que reúne os componentes da competência (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções), é o eixo de todo o argumento do parecer. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 21-22)

Percebemos, dessa forma, a predominância de uma formação do trabalhador adaptado ao mercado, que deve ser competitivo e flexível, a partir da formação de competências. Mas, por outro lado, reconhecemos um discurso que focaliza práticas que incorporem a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho, primando por uma formação ampla, de caráter politécnico, o que revela um hibridismo na estrutura do texto.

Cabe ressaltar que a atual contrarreforma do ensino médio, lei 13.415/17, também dá ênfase à pedagogia das competências e retoma o dualismo que impregnou a educação brasileira, conforme mencionamos no capítulo anterior deste estudo. Então, a partir dessa contrarreforma, ainda não efetivada, mas aprovada, questionamos: os Institutos Federais se enquadram na contrarreforma? O que está previsto para tais instituições?

Conforme análise realizada sobre a contrarreforma do ensino médio, ainda no primeiro capítulo deste estudo, e a proposta de ensino médio integrado dos Institutos Federais, percebemos que ambas caminham em direção opostas, apresentando poucas convergências. Assim, a partir da formação integrada, o ensino médio dos Institutos Federais se constitui como uma estratégia de resistência, sendo que poderia ser tomado como referência para a reforma do ensino médio, tendo um projeto de desenvolvimento para o país não atrelado aos interesses das classes dominantes nacionais e do mercado financeiro. Entretanto, isso não aconteceu. É o que Wilson Conciani, do Conif, representante da rede federal, afirma: “Uma vez que os Institutos Federais têm um trabalho de qualidade, comparado às experiências internacionais, esperávamos ter participação mais ativa. Isso até agora não aconteceu.” (FOLHA DE S. PAULO, 2018).

Sendo assim, a contrarreforma do ensino médio não apresenta compromisso com uma formação integral e humana, ao contrário disso, preconiza a formação de um cidadão para apenas alimentar a demanda do mercado. Por outro lado, conforme apresentado, o ensino médio dos Institutos Federais visa instrumentalizar os estudantes tanto para o mundo do trabalho, quanto para a continuidade de seus estudos, integrando formação propedêutica com profissional de forma reflexiva e crítica, formando cidadãos capazes de agirem em direção à transformação social. Segundo Coradini (2017),

Ao que parece, a opção entre o modelo de ensino médio integrado, desenvolvido pelos Institutos Federais, e o modelo do novo ensino médio, segmentado em itinerários formativos, certificações parciais e professores sem formação, é antes, a manifestação de um modelo de Estado em maior ou menor grau comprometido com a qualidade da educação pública e a elevação da inserção produtiva da classe trabalhadora. É, em última análise, uma opção entre a educação como motor do desenvolvimento, sintonizada com os arranjos produtivos locais e comprometida com princípios pedagógicos emancipatórios, ou uma educação prescritiva, instrumental, voltada para demandas imediatas do mercado e nem sempre associados ao desenvolvimento humano, econômico ou social que ensejamos. (CORADINI, 2017, on-line)

Diante deste cenário, o Conif vem se posicionando em defesa do ensino médio integrado, apontando que a legislação educacional vigente garante a continuidade de oferta, mesmo com a edição da Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB. O tratamento para a questão vem ocorrendo em rede, observando-se o que menciona o artigo 1º, parágrafo único, da lei 11892/08, que garante autonomia didático-pedagógica para tais instituições, “as instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)”.

Assim, o que se depreende é de que o currículo da base nacional comum será impactado no que diz respeito ao ensino médio. Entretanto, dada a autonomia didático-pedagógica dos Institutos Federais, assim como sua especificidade enquanto política pública de oferta da educação profissional técnica de nível médio, a Rede Federal entende que é possível garantir a oferta de todos os componentes curriculares, assegurando a formação que compreenda a totalidade dos conhecimentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. Contudo, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), será necessário pensar nos projetos pedagógicos de curso, uma vez que a alteração que poderá ter algum impacto é a definida no art. 3º, § 4º da lei nº 13.415/2017, que se refere à obrigatoriedade dos estudos da língua inglesa. Isso devido a alguns cursos, principalmente em regiões de fronteira, terem a língua espanhola como obrigatória. Portanto, a adequação a essa exigência do texto legal, por sua vez, não altera em essência os cursos integrados e é algo possível de ser reorganizado. É importante ressaltar, por fim, que “a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB no que

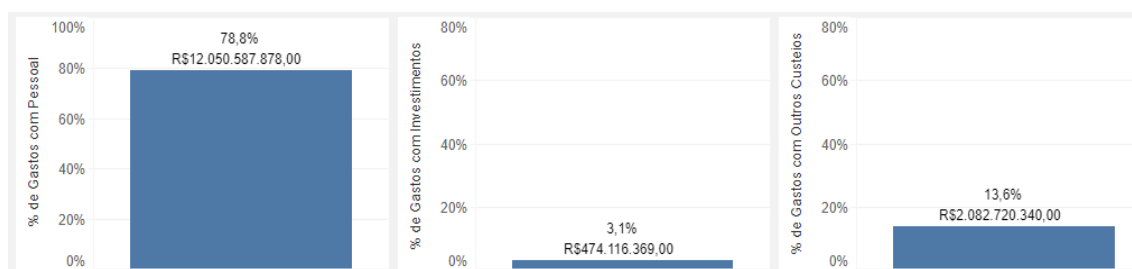
diz respeito ao Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica, e não no capítulo que diz respeito à Educação Profissional” (FDE/CONIF, 2018, MINUTA).

Convém destacar que se não se tiver esse entendimento, o ensino médio integrado dos Institutos Federais pode estar ameaçado, o que possibilita o retrocesso desta recente política pública, assim como o desaparecimento de uma formação profissional de nível médio consistente, a partir da integração com a educação básica.

Contudo, não somente a contrarreforma do ensino médio, mas também os cortes orçamentários ameaçam as instituições federais de ensino como um todo. Logo, estão sujeitas ao sucateamento e desmantelamento de seu projeto educacional, sendo visíveis os impactos negativos como o cancelamento de projetos e programas, trazendo prejuízos para a realização de um trabalho de qualidade e afetando diretamente a formação dos estudantes.

A fim de manter uma política pública com seu formato inicial, recursos financeiros se fazem necessários para o não comprometimento do funcionamento das instituições. Apesar dos cortes sofridos, especialmente a partir de 2016 com a aprovação da PEC 55/2016⁴⁴, os gastos totais da Rede Federal no ano de 2017 foram de R\$15.300.257.667,00⁴⁵, conforme verificamos no gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Gastos Totais da Rede Federal de EPT no ano de 2017



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2017)

No que tange ao gasto corrente por matrícula da Rede Federal, a Plataforma Nilo Peçanha⁴⁶ apresenta um total de R\$ 16.058,97, descontados

⁴⁴ Conhecida como a PEC do teto dos gastos públicos apresenta como objetivo o equilíbrio das contas públicas por meio de um rígido mecanismo de controle de gastos.

⁴⁵ Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2017). Não estão incluídos os gastos das Escolas Técnicas Federais e da UTFPR.

⁴⁶ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

os valores de inativos/pensionistas, investimentos e inversões financeiras. Mesmo se tratando de valores elevados, convém destacar que uma educação ofertada no viés da Rede Federal requer investimento, o que não pode ser compreendido como gasto, pois o que está implicado é a formação dos sujeitos. Para Frigotto (2008a),

O custo aluno-ano elevado demais no ensino médio, das antigas escolas técnicas federais, uma das justificativas para impor o decreto nº 2.208/97, não atingia os patamares médios de U\$ 4.000,00. Esta é a média do custo da educação básica em países do capitalismo central. Está é, também, a média do custo aluno em escolas privadas das capitais brasileiras freqüentadas pelos filhos da classe média. (FRIGOTTO, 2008a, p. 530)

Entretanto, o que se observa nos últimos anos é a escassez de recursos para manutenção e/ou ampliação de infraestrutura, bem como para investimentos na compra de equipamentos. Consequentemente, o ritmo de expansão dos Institutos Federais, assim como das demais instituições federais de ensino, tem sido freado.

Tudo isso apresenta estreita relação com os interesses do capital: formar mão de obra instrumentalizada para o trabalho simples, não complexo. O investimento em educação regulado pela lógica do capital reduz a formação dos sujeitos a meros executores de tarefas, não críticos e egoístas, maximizando o individualismo e problemáticas sociais. O que também se torna frustrante é que são instituições públicas, que deveriam estar a serviço do povo e não de interesses particulares. Pacheco (2011) evidencia que o neoliberalismo apresenta contribuições significativas para a situação ora apresentada:

O ciclo neoliberal foi definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea. Tal ideário e a submissão às normas dos organismos financeiros representantes dos interesses do capital estrangeiro constituíram a base de um processo de sucateamento e privatização, a preço vil, de grande parte do patrimônio nacional, provocando a vulnerabilização da economia brasileira. Dentro desse processo, as universidades públicas e as instituições federais

(Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

de educação profissional e tecnológica, desmanteladas, tiveram seu funcionamento quase inviabilizado. (PACHECO, 2011, p. 3)

Consideramos que a partir de 2008 a formação tecnológica descentralizou, tendo em vista a criação dos Institutos Federais e a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Entretanto, diante do cenário evidenciado, atualmente a luta é para se manter o que já foi conquistado - programas, cursos, projetos, instituições. Faz-se necessário criar mecanismos para barrar os ataques às instituições federais de ensino, buscando, ao mesmo tempo, fortalecimento da educação.

Pacheco (2017) ressalta que os Institutos Federais devem garantir sua continuidade, não a partir da boa vontade de governos, mas consolidando sua legitimidade. Para isso, sugere algumas medidas:

- 1 – Radicalizar a democratização do acesso, estabelecendo o sorteio para o ingresso em todos os níveis, priorizando a assistência estudantil e estabelecendo parcerias ativas com escolas públicas, para o acesso dos alunos destes ao IF;
- 2 – Tornar a extensão uma atividade coletiva, central e concebida como alternativas ao capitalismo global, contribuindo na coesão social, no aprofundamento da democracia, lutando contra a exclusão social a degradação ambiental, em defesa da diversidade cultural e da criação de novas formas de geração de renda;
- 3 – A pesquisa deve envolver comunidades e organizações sociais, buscando solucionar problemas que melhorem a vida delas, criando tecnologias sociais. É fundamental estabelecer o diálogo entre o saber acadêmico e o saber popular, assimilando o conhecimento externo, pois, como ensinou Paulo Freire, não há uma hierarquia de saberes, mas sim saberes diferentes;
- 4 – Na legitimação dos IFs é essencial a relação com a escola pública, para a produção e difusão do saber pedagógico, pesquisa educacional e a formação de docentes da escola pública. A universidade perdeu seus vínculos com a escola pública, separando o mundo acadêmico do mundo da escola. Os IFs não podem cometer o mesmo erro;
- 5 – Os IFs não podem ignorar o setor produtivo, dentro da realidade capitalista em que vivemos, mas não devem perder o controle da agenda nesta relação. O mercado é imediatista, uma instituição científica não pode sê-lo.
- 6 – A atuação em rede é indispensável entre os *campi* e os IFs, somando esforços para curso, pesquisas e extensões;
- 7 – É importante aprofundar a democracia interna e externa, valorizando os órgãos colegiados, com a inclusão de representatividade da sociedade;

8 – Por último, uma instituição pública deve ser constantemente submetida à *avaliação interna e externa*, criando mecanismos de controle social.⁴⁷ (PACHECO, 2017, on-line)

Tendo em vista o exposto, verificamos que os Institutos Federais necessitam desenvolver ações que incorporem a sociedade, especificamente aqueles setores sociais historicamente excluídos do processo de desenvolvimento, o que legitima sua importância e consolida seu papel público como instituições promotoras de desenvolvimento local, regional e nacional. Isso traz contribuições para o resgate da cidadania de inúmeros indivíduos, alimentando sonhos e se tornando um caminho para a transformação social.

Pelo fato de serem recentes instituições, os resultados da formação oferecida serão mais visíveis num futuro próximo, quando os estudantes formados estarão atuando na sociedade, sendo agentes da evolução social. Tais instituições representam um primeiro passo na direção de um ensino público de qualidade, que deveria ser realidade em todos os níveis da educação.

Por isso, há necessidade de articularmos lutas sociais para manutenção e aprimoramento de políticas públicas nesse formato. A educação pública, gratuita e de qualidade perpassa por um amplo projeto social, envolvendo diferentes instâncias e agentes sociais. Sem investimento, não há projeto educacional que evolua e alcance resultados significativos.

A partir de um enfoque na Rede Federal e mais especificamente nos Institutos Federais, compreendemos que representam um projeto educacional original, instituído no Brasil. Conforme demonstramos, um projeto nesse formato vem apresentando prósperos resultados, mas ao mesmo tempo vem sendo ameaçado por interesses divergentes de uma formação politécnica/tecnológica.

Nosso propósito, com esta pesquisa, é investigar se a proposta dos Institutos Federais, particularmente de um campus específico do IFPR, apresenta direcionamento para uma formação politécnica/tecnológica. Com a pesquisa será possível verificar se essa formação realmente acontece e quais são os desafios/dificuldades/limitações para sua implementação. Nesse sentido, a seguir pretendemos apresentar esta instituição, o Instituto Federal do

⁴⁷ Segundo Pacheco (2017), proposições a partir de Boaventura de Souza Santos. Os grifos são do autor.

Paraná, a fim de posteriormente situarmos o campo de pesquisa, o campus Cascavel.

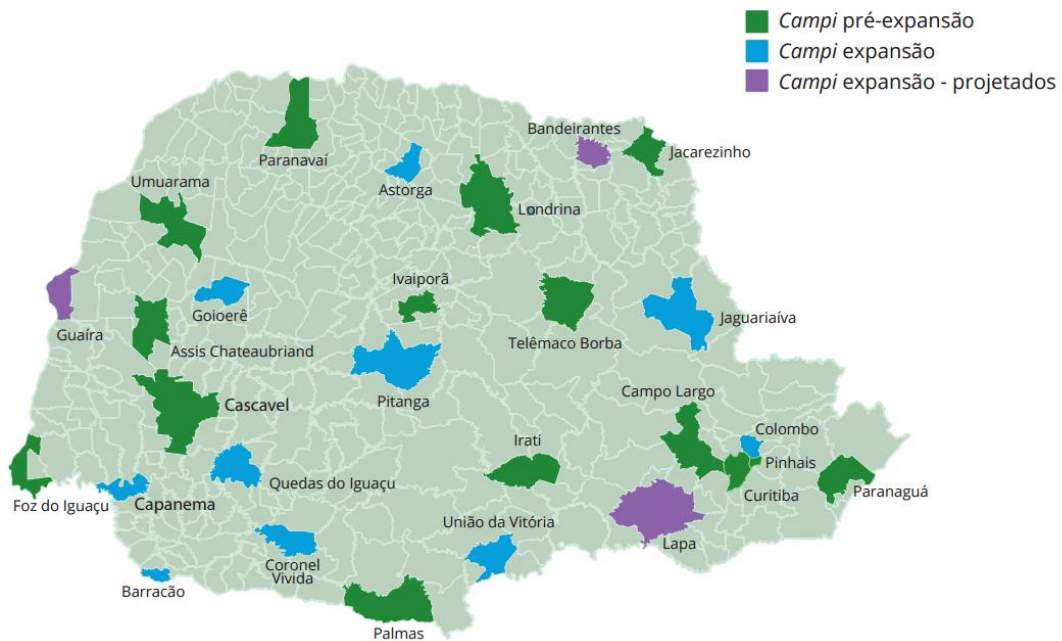
2.2.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)

O estado do Paraná, por determinação da lei 11.892/08, conta com a presença do Instituto Federal do Paraná, cuja reitoria localiza-se em Curitiba. Com a lei em vigor, a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR) foi transformada no IFPR, autarquia que, desde então, possui autonomia administrativa e pedagógica.

Desde sua criação, a instituição vivenciou uma intensa expansão. Possui, atualmente, 20 campi distribuídos nos municípios de Assis Chateaubriand, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Pinhais, Pitanga, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória, além da Diretoria de Educação a Distância. Foram implantadas também unidades avançadas⁴⁸ nas cidades de Astorga, Barracão, Coronel Vivida, Goioerê e Quedas do Iguaçu, totalizando 25 unidades.

⁴⁸ Os campi avançados ofertam, prioritariamente, ensino técnico, cursos de formação inicial e continuada e de Educação a Distância, atendendo as ações que integram o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Figura 5 - Presença do IFPR nos municípios do Paraná



Fonte: Site do Instituto Federal do Paraná (2018)

Com grande representação no estado do Paraná, cada unidade apresenta sua identidade, de acordo com suas especificidades locais e/ou regionais. Entretanto, a missão, visão, valores, normativas e diretrizes institucionais são comuns a todos os campi, uma vez que o trabalho realizado apresenta um mesmo propósito e se trata de uma única instituição. Logo, o IFPR tem como missão:

Promover a educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade (IFPR, PDI, 2014-2018, p. 27)

Na mesma direção, sua visão de “ser referência em educação profissional, tecnológica e científica, reconhecida pelo compromisso com a transformação social” (IFPR, PDI, 2014-2018, p. 27) ratifica a finalidade de criação dos Institutos Federais, ou seja, de ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, focalizando para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

No período da realização desta pesquisa, o IFPR contava com um número aproximado de 26 mil alunos matriculados na modalidade presencial e à distância, distribuídos em cursos técnicos de nível médio, superiores de licenciatura, bacharelado e tecnologia e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Para atender a esses e aos demais programas de ensino, pesquisa, extensão e inovação, o IFPR conta com um quadro de 1.994 servidores (técnico-administrativos e docentes)⁴⁹.

Segundo o Portal de Informações do IFPR⁵⁰, são ofertados, atualmente, 106 cursos técnicos de nível médio, sendo 98 na modalidade presencial e 8 na modalidade à distância; 51 cursos superiores, além de 14 cursos de pós-graduação, sendo 11 de especialização *lato sensu* e 3 de especialização *stricto sensu* – mestrado. Os cursos técnicos integrados ainda contemplam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). O IFPR também oferta cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Formação Inicial e Continuada (FIC).

Todos os cursos são gratuitos e os estudantes têm acesso à assistência estudantil e à programas de intercâmbio internacional. A assistência estudantil tem garantido o acesso, permanência e êxito dos estudantes no IFPR. Tal programa é direcionado àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. São ofertados, por meio da Política de Assistência Estudantil do IFPR, programas que contemplam as seguintes áreas⁵¹: alimentação, moradia, transporte, esporte, projetos acadêmicos,

⁴⁹ Dados retirados do Portal de Informações do IFPR, fevereiro de 2018.

⁵⁰ Dados referentes à fevereiro de 2018.

⁵¹ O auxílio-alimentação é disponibilizado para os estudantes que precisam permanecer em período integral no campus e para os estudantes trabalhadores que estejam matriculados em cursos noturnos. O auxílio-transporte é voltado àqueles estudantes que residem a mais de 3 (três) quilômetros de distância do campus e necessitam utilizar transporte escolar ou público pago. O auxílio-moradia é disponibilizado para aqueles estudantes que tiveram de se mudar para a cidade do campus e cuja família reside a uma distância superior a 50 km desse campus. O auxílio para estudante atleta é direcionado para aqueles que têm interesse na área esportiva. De acordo com os projetos apresentados pelos professores de educação física, são disponibilizadas vagas tanto para modalidades esportivas individuais quanto para modalidades coletivas. O Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social (PBIS) proporciona a participação de estudantes em projetos acadêmicos sob a orientação de servidores da instituição. O Programa de Monitoria é voltado àqueles estudantes que têm bom domínio dos componentes curriculares, com disposição para auxiliar os colegas no processo ensino aprendizagem, sob orientação do professor. A participação de estudantes em eventos escolares e acadêmicos, de natureza científica, cultural, política e esportiva, no território nacional e/ou do Mercosul também é incentivada por meio de auxílio financeiro. O NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, é

monitoria, eventos, NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

Além das atividades de ensino, o IFPR propõe projetos e programas de pesquisa, extensão e inovação implantados em parceria com diferentes setores da sociedade, mediante convênios, contratos ou intercâmbios com outras instituições nacionais e internacionais, envolvendo docentes e discentes dos diversos níveis e modalidades de educação no atendimento às demandas locais, regionais e institucionais.

A partir do ensino, pesquisa, extensão e inovação os estudantes têm a possibilidade de uma sólida formação, que oportuniza o ingresso imediato no mercado de trabalho e/ou a continuidade dos estudos. Isso reforça a concepção de que a educação tem a função de ascensão social.

Desse modo, verificamos que o IFPR, assim como os demais Institutos Federais, apresentam características que os diferem de outras instituições de educação profissional existentes no Brasil em períodos anteriores, a citar: a atuação em todos os níveis da educação profissional e tecnológica e a responsabilidade com o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Da mesma forma, reconhecemos que muitos desafios se apresentam para essas instituições com recente criação e em processo de consolidação, os quais perpassam pela obtenção de legitimidade.

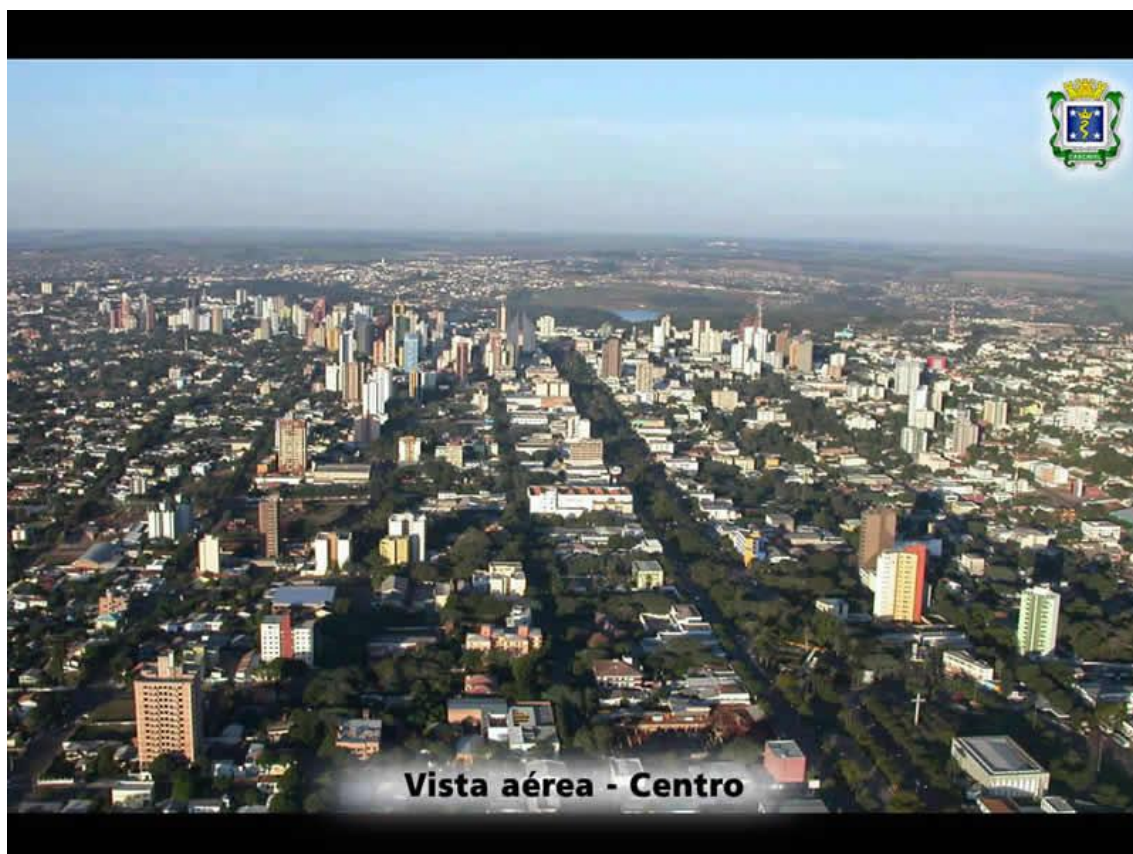
Com o propósito de conhecer melhor o viés da educação profissional integrada ao ensino médio desenvolvida pelos Institutos Federais, na definição do objeto desta pesquisa delimitou-se o campo empírico, que ficou restrito ao campus Cascavel do IFPR, um dos vinte e cinco anteriormente mencionados. A opção pelo campus justifica-se pelo fato da pesquisadora ser servidora do campus Avançado Quedas do Iguaçu, vinculado ao campus Cascavel, além deste último ter maior tempo de implementação, ou seja, iniciou suas atividades no ano de 2010.

Sendo assim, na subseção seguinte são abordados elementos históricos e contextuais do campus Cascavel, de modo a compreender em que realidade insere-se esta pesquisa.

2.2.1.1 O Campus Cascavel

O município de Cascavel, localizado na região Oeste do estado do Paraná, a 491 quilômetros da capital, Curitiba, conta com 319.608 habitantes, conforme informações do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES (2018).

Figura 6 - Vista aérea do centro de Cascavel



Fonte: Site do Portal do município de Cascavel (2018)

Hoje, Cascavel é conhecida como a Capital do Oeste Paranaense, por ser o polo econômico da região e epicentro do Mercosul, além de ser um dos maiores municípios do Paraná. As forças que tornaram Cascavel um polo regional também estão ligadas ao agronegócio, desde a presença de culturas agroindustriais, passando pela comercialização, até o desenvolvimento da oferta de serviços cada vez mais especializados. Somente no setor de avicultura, um dos mais expressivos da região, mais de 2 milhões de aves são abatidas diariamente⁵².

⁵² Informações do site Portal do Município de Cascavel, 2018.

De acordo com o Portal do Município de Cascavel (2018), a cidade destaca-se nacional e internacionalmente nos esportes individuais e coletivos, como canoagem, automobilismo, handebol, futsal e atletismo. Ademais, é referência cultural de expressão mundial, sediando eventos anuais como os festivais de música, dança, teatro, cinema e Mostra Cascavelense de Artes Plásticas.

A cidade de Cascavel também é referência na medicina e na prestação de serviços. Seu comércio e grande infraestrutura industrial e de serviços demonstram toda a grandiosidade tecnológica da cidade. Além disso, destaca-se como polo universitário, com mais de 21 mil estudantes de ensino superior em sete instituições de ensino (PORTAL DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL, 2018).

Dentre as instituições de ensino, uma delas é o Instituto Federal do Paraná - Campus Cascavel. Este iniciou suas atividades no ano de 2010, sendo que, até agosto de 2011, o campus foi vinculado ao campus de Foz do Iguaçu. A autonomia administrativa veio junto com o anúncio da criação de 7 novos campus do IFPR, estando incluída na terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, trazendo a expectativa de ampliação no número de cursos e de alunos atendidos no Oeste do Paraná.

Inicialmente, as aulas ocorreram provisoriamente na Escola Municipal Aníbal Lopes da Silva. Os cursos ofertados foram o de Auxiliar em Carpintaria, na forma de oferta de Formação Inicial e Continuada (FIC). Em julho de 2011, as aulas foram transferidas para o CAIC, na região norte da cidade, com a instalação do primeiro laboratório de informática do *campus*, possibilitando a abertura de novos cursos.

No início de 2014, o campus Cascavel mudou-se definitivamente para a sede própria, no terreno doado pela Prefeitura Municipal de Cascavel, localizado na região Norte, com 62 mil metros quadrados. No mesmo ano, o campus Cascavel foi formalmente constituído, com a autorização de funcionamento concedida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 505, de 10 de junho de 2014.

A primeira construção entregue foi o bloco didático com 450,17 m², que conta com 6 salas, sendo 3 laboratórios de informática, 1 laboratório de química, física e biologia e duas salas de aula.

O bloco administrativo, com área de 2.727,02 m², possui 7 salas de aula, biblioteca e áreas destinadas aos professores e técnicos da área de ensino e administrativa⁵³.

Figura 7 - Blocos didático e administrativo



Fonte: Site do IFPR - Campus Cascavel (2018)

A seguir, nas figuras 8, 9, 10, 11 e 12 é possível verificar a qualidade dos espaços no campus Cascavel, o que proporciona a melhoria do trabalho pedagógico.

Figura 8 - Biblioteca



Fonte: acervo da autora (2018)

A biblioteca, subordinada ao Sistema de Bibliotecas (SIBI) do Instituto Federal do Paraná (IFPR), é o órgão encarregado de fornecer material

⁵³ Informações coletadas do site do IFPR - Campus Cascavel, 2018.

informacional à comunidade acadêmica, auxiliando no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

O setor vem se adaptando às modernas tecnologias, com o objetivo de atender aos padrões exigidos para o bom funcionamento de seus serviços e oferecer um atendimento de qualidade.

A biblioteca utiliza o software Pergamum – Sistema Integrado de Bibliotecas – para o gerenciamento de serviços e de acervo, permitindo a recuperação de informações sobre qualquer item disponível, além da efetuação de empréstimo, aviso de liberação de reservas, renovação pela internet, envio de recibos, cadastramento de área de interesse, entre outras funcionalidades.

Figura 9 - Laboratório de Informática



Fonte: acervo da autora (2018)

O campus Cascavel possui três laboratórios de informática, equipados com toda infraestrutura necessária para o funcionamento dos cursos ofertados pela instituição.

Figura 10 - Laboratório de Química e Física



Fonte: acervo da autora (2018)

O laboratório de Química e Física apresenta os equipamentos necessários para as práticas de laboratório⁵⁴, favorecendo a relação entre teoria e prática.

Figura 11 - Sala de aula



Fonte: acervo da autora (2018)

⁵⁴ Segundo informações, outros equipamentos para uso em laboratório foram solicitados e estão chegando ao campus.

As salas de aula são amplas, com mobília adequada para o processo de ensino e aprendizagem. Cada sala possui um quadro de vidro, um projetor multimídia e ar condicionado.

Figura 12 - Ginásio de esportes



Fonte: acervo da autora (2018)

Em maio de 2018 foi entregue o ginásio de esportes, com 1.682,74 m², permitindo o atendimento dos alunos nas atividades de educação física e artes, além de possibilitar a realização de diversos eventos. Ainda para 2018/2019, está prevista a construção de mais um bloco didático, medindo 914,29m², com espaço para seis salas de aula, três laboratórios, uma cantina e um depósito de reagentes⁵⁵.

Atualmente, no período diurno, o campus Cascavel oferta os cursos técnicos integrados ao ensino médio em Informática e Análises Químicas. No período noturno, ocorre a oferta do curso superior de licenciatura em Química, a especialização *lato sensu* em Educação, Tecnologia e Sociedade, além de turmas de cursos técnicos subsequentes à distância. O campus ainda oferta cursos de Qualificação Profissional ou Formação Inicial e Continuada (FIC), que dependendo do público, podem ocorrer no período diurno ou noturno. Em

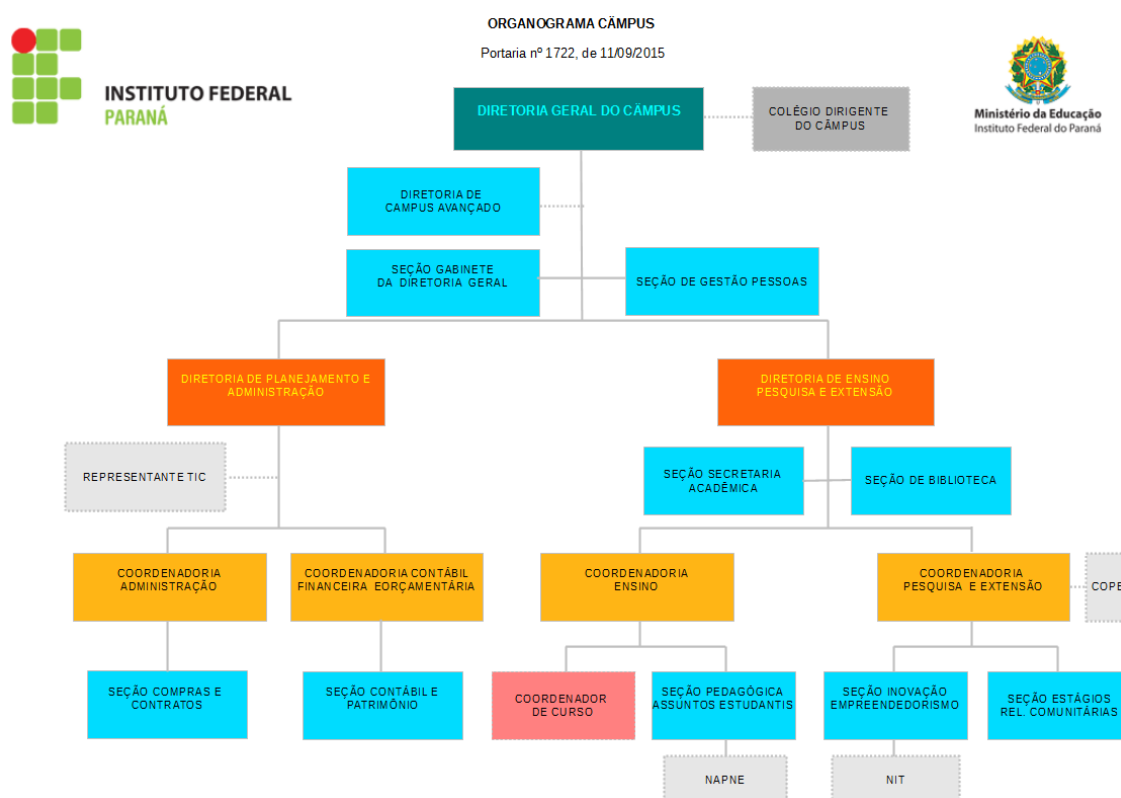
⁵⁵ Informações coletadas junto à direção geral do campus.

2019, o campus também oferecerá o curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

O curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio conta com 163 estudantes matriculados, sendo que iniciou sua primeira turma em 2014. Já o curso Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio conta com 108 estudantes matriculados e sua primeira turma iniciou em 2016. E, em se tratando de todas as modalidades presenciais de curso, o campus Cascavel possui 346 estudantes matriculados⁵⁶.

Para realizar todo o trabalho envolvendo estes estudantes, o campus Cascavel apresenta um total de 30 docentes (3 afastados para pós-graduação e 1 em exercício na Reitoria) e 29 técnicos administrativos (2 em exercício provisório em outras instituições), totalizando 59 servidores⁵⁷. O organograma abaixo demonstra como ocorre a organização dos servidores nos diferentes setores administrativos e de ensino.

Figura 13 - Organograma do campus⁵⁸



Fonte: Site do IFPR - Campus Cascavel (2018)

⁵⁶ Informações coletadas junto à secretaria acadêmica da instituição, em março de 2018.

⁵⁷ Informação repassada pela coordenação de ensino do IFPR - campus Cascavel, em março de 2018.

⁵⁸ Este organograma é próprio de todos os campi do IFPR, com exceção dos campi avançados, que apresentam uma forma de organização diferenciada.

Cabe destacar que o campus Cascavel apresenta um campus avançado: Quedas do Iguaçu. O entendimento de campus avançado é de que este é uma extensão de um campus já existente. No caso dos Institutos Federais, a unidade avançada apresenta um quadro reduzido de servidores e deve ofertar, preferencialmente, cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos de formação inicial e continuada (FIC) e ensino à distância. A tendência é que unidades avançadas, assim como Quedas do Iguaçu, se transformem em campus, tendo em vista o surgimento de uma demanda maior por cursos, verificada por meio de pesquisas realizadas junto à comunidade externa.

O campus avançado Quedas do Iguaçu iniciou o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no ano de 2016, sendo que também são oferecidos, atualmente, cursos FIC e cursos técnicos à distância (EAD). Inicialmente, por falta de estrutura física, as atividades eram realizadas no campus Cascavel e na Prefeitura Municipal de Quedas do Iguaçu, por meio da cessão de espaço físico para os primeiros servidores técnico-administrativos que foram nomeados em 2015.

O que se revela como um sobressalto na rua de acesso ao campus avançado Quedas do Iguaçu é a ocupação ocorrida pelo movimento autodenominado “Ligas Camponesas e Urbanas do Brasil”. Os representantes do movimento alegam que a invasão é para a conquista da casa própria, já que aguardam providências do governo municipal, visto que este havia se comprometido com a construção do loteamento popular⁵⁹.

⁵⁹ Estas informações são oriundas dos representantes do movimento quando estiveram no campus conversando com o diretor geral.

Figura 14 - Rua de acesso ao campus avançado Quedas do Iguaçu - 1



Fonte: acervo da autora (2018)

Figura 15 - Rua de acesso ao campus avançado Quedas do Iguaçu - 2



Fonte: acervo da autora (2018)

A partir dessa realidade constatamos que ao mesmo tempo em que existem conquistas para a comunidade, no caso um campus do IFPR, com

toda infraestrutura e tecnologia necessárias para o funcionamento da instituição, muitos cidadãos passam por profundas necessidades, estando alheios da sociedade e faltando, na maioria das vezes, as condições mínimas para sobrevivência. Assim, falar em educação tecnológica num contexto de miséria torna-se contraditório, uma vez que a primeira necessidade a ser assegurada é de uma condição de vida mais digna.

Então, essa realidade revela o quão desafiador é o trabalho para o campus avançado Quedas do Iguaçu, que necessita, sobretudo, integrar-se a esta comunidade para no mínimo garantir um dos direitos sociais fundamentais a todo cidadão: a educação. Logo, isso favorece para que o cidadão também reconheça outros direitos fundamentais, como: o trabalho, o transporte, a segurança, a previdência social, dentre outros.

Dado o exposto, reconhecemos que os Institutos Federais, principalmente nas regiões em que se encontram inseridos, apresentam-se como possibilidade para mudanças sociais, mesmo que essas aconteçam numa esfera local. A possibilidade de transformar uma realidade como a anteriormente apresentada é de suma importância. Entretanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas precisam ter reconhecimento da comunidade local e regional para que os sujeitos busquem essa formação.

Os campi Cascavel e Quedas do Iguaçu, especificamente, são muito recentes nos municípios, tendo uma longa trajetória de trabalho até se tornarem instituições de referência para suas comunidades. Um dos desafios, nesse sentido, é ter o entendimento dos objetivos e finalidades dos Institutos Federais, procurando atendê-los de acordo com suas condições. Para isso, a lei de instituição da Rede Federal - lei 11892/08, norteia os Institutos Federais quanto aos seus objetivos e finalidades, configurando-se num importante dispositivo legal quanto ao perfil dessas instituições.

Conforme demonstramos neste capítulo, a expansão e interiorização da Rede Federal, principalmente por meio dos Institutos Federais, contribuíram para que a educação profissional adquirisse um patamar jamais visto na sociedade brasileira. Os números são expressivos, conforme apresentado nesse estudo, fazendo com que atualmente seja reconhecida como a política pública mais significativa em relação à educação profissional.

A partir da criação dos Institutos Federais é possível verificar que a Rede Federal vem se configurando quanto ao seu processo formativo,

principalmente no que diz respeito à educação profissional integrada ao ensino médio. Segundo o que foi demonstrado neste capítulo, essa modalidade vem apresentando direcionamento para a educação politécnica, o que se visualiza em seus documentos norteadores, Parecer CNE/CEB n. 11/2012 e Resolução CNE/CEB n. 06/2012, sendo que ao mesmo tempo também representa o atendimento às demandas do capital, tendo em vista a criação dos Institutos Federais como estratégia de desenvolvimento.

Por outro lado, os diferenciais e resultados da Rede Federal, conforme mencionado, contribuem para o desenvolvimento local e regional, abrangendo também a esfera nacional. Entretanto, tais instituições se encontram ameaçadas, uma vez que cortes orçamentários e a própria contrarreforma do ensino médio, lei 13.415/2017, podem desmontar seu projeto.

Nesse sentido, os Institutos Federais devem garantir sua continuidade a partir do engajamento com a sociedade, ou seja, é necessária a criação de mecanismos que aumentem o atendimento às demandas sociais, fazendo com que a sociedade reconheça o importante e fundamental papel realizado pelos Institutos Federais.

Entretanto, um estudo minucioso em relação à proposta de educação profissional integrada ao ensino médio faz-se necessário, a fim de conhecer e identificar os limites e possibilidades enquanto proposta de formação integrada. Logo, esse é o enfoque do próximo capítulo, ao analisar essa modalidade em um campus específico do IFPR, o campus Cascavel.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO IFPR: QUE FORMAÇÃO?

Partindo do pressuposto inicial de que a educação profissional integrada ao ensino médio dos Institutos Federais apresenta suas particularidades, conforme mencionado no capítulo anterior, entendemos que se faz necessário compreender o viés dessa proposta, ou seja, se apresenta direcionamento para uma formação politécnica/tecnológica. Nesse sentido, a partir de análise dos documentos institucionais do IFPR - Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional, - e dos Projetos Pedagógicos dos cursos envolvidos na pesquisa, buscamos identificar os aspectos ideológicos⁶⁰ e pedagógicos apresentados para a implementação e a operacionalização da educação profissional integrada ao ensino médio. Além disso, o campo empírico, baseado em entrevistas semiestruturadas realizadas com servidores do IFPR - Campus Cascavel e questionários aplicados junto aos discentes formandos, contribuirá para verificar se as práticas desenvolvidas estão de acordo com a formação politécnica/tecnológica.

Entretanto, ao analisar a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio, especificamente em um campus do IFPR, temos evidências de que se trata de um contexto que apresenta sua singularidade, mas que ao mesmo tempo está inserido numa universalidade que é a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Assim, os diferenciais⁶¹ da Rede Federal trouxeram reconhecimento social, contribuindo para que hoje seja uma das políticas públicas mais relevantes no que compete à educação profissional.

Contudo, a Rede Federal, particularmente a educação profissional integrada ao ensino médio dos Institutos Federais, poderia ser considerada uma proposta de formação na perspectiva da politécnica e da formação

⁶⁰ Com base numa fundamentação em Gramsci sobre o novo intelectual: “[13] O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro — mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político).” (GRAMSCI, 2000, p. 53)

⁶¹ Os diferenciais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foram apresentados no capítulo anterior desta pesquisa.

integrada ou seria apenas uma qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho?

A partir desse questionamento compreendemos que, antes de chegarmos a alguma resposta, faz-se necessário conhecer minuciosamente a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio, especificamente do campus Cascavel do IFPR, a fim de realmente termos subsídios para responder ao problema central desta pesquisa. Portanto, a análise de documentos institucionais do IFPR e das entrevistas e questionário aplicado possibilitarão um conhecimento mais acurado sobre a proposta.

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFPR E A (AS) CONCEPÇÃO (ÕES) DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Desde o início de sua implantação, o IFPR vem trabalhando no sentido de construir seus documentos institucionais, o que representa um grande desafio, dada a realidade multicampi da instituição.

Nesse sentido, buscando construir uma identidade institucional, o IFPR tem desencadeado um processo contínuo de diálogo, de debates, de consulta à comunidade para elaboração e revisão de seus documentos institucionais, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional⁶², estes que embasam parte da análise realizada neste estudo. Ainda, esta análise contempla os Projetos Pedagógicos dos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio, aos quais se encontram vinculados os sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, servidores e discentes formandos do IFPR - Campus Cascavel.

Segundo Lüdke e André (1986) a pesquisa documental pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados. De acordo com as autoras,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda

⁶² O PDI analisado corresponde ao período 2014-2018, com revisão realizada em 2017, no qual está inserido o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Atualmente, está em processo de construção o PDI 2019-2023.

uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

Sendo assim, o caminho percorrido investigou as concepções e as relações existentes entre educação profissional, trabalho e sociedade, buscando situar a proposta dos Institutos Federais neste cenário.

Considerando que além de seus documentos internos o IFPR segue normativas superiores, como diretrizes e leis, a análise realizada faz referência a algumas dessas regulamentações, especialmente à lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Parecer CNE/CEB n. 11/2012 e Resolução CNE/CEB n. 06/2012.

Além deste embasamento documental, parte significativa dos dados foi coletada junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, 9 servidores (1 técnico-administrativo e 8 docentes) e 32 discentes formandos dos dois cursos técnicos integrados do campus Cascavel: Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio⁶³.

Quanto aos servidores, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas que tiveram o intuito de investigar de que modo a política proposta pelos Institutos Federais de formação profissional integrada é acolhida e tratada pelos mesmos, especialmente pela gestão do campus, equipe pedagógica e docentes⁶⁴, que são, mais diretamente, quem pensa e realiza práticas afinadas ou não à formação politécnica/tecnológica. A entrevista semiestruturada visa que o “entrevistado discorra sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

⁶³ Cabe destacar que o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio teve, até o momento, uma turma formada. Por sua vez, o curso Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio, por ter iniciado posteriormente, ainda não formou turmas, sendo a que participou da pesquisa a primeira turma a ser formada.

⁶⁴ A seleção de profissional da equipe pedagógica observou o critério de maior tempo de trabalho na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, assim como correlação das funções do cargo com a proposta. A seleção de docentes observou o critério referente aos itinerários formativos, selecionando um docente em cada itinerário, com exceção do itinerário formação técnica e profissional, em que selecionamos um docente por curso técnico.

Em relação aos discentes formandos foram aplicados questionários visando identificar como percebem o processo formativo, tendo em vista que são receptores da educação profissional integrada. A escolha dos formandos deve-se ao fato de que dentre aqueles que cursam a educação profissional integrada ao ensino médio, esses são os que apresentam maior tempo de contato com a proposta.

Tendo em vista possíveis citações a partir das respostas dos sujeitos na pesquisa, estes serão identificados da seguinte forma: servidor 1, servidor 2, servidor 3, servidor 4, servidor 5, servidor 6, servidor 7, servidor 8 e servidor 9. A mesma identificação será utilizada ao referenciarmos os discentes: discente 1 ao 32. Cabe destacar que os sujeitos da pesquisa expressam seus entendimentos a partir de suas vivências na realidade concreta, no caso, o IFPR - Campus Cascavel.

Quanto à pesquisa, de caráter qualitativo, é enriquecida por meio de informações quantitativas acerca do objeto de estudo. Conforme sinaliza Gamboa (2002)

[...] na medida em que inserimos os dados da dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto. (GAMBOA, 2002, p. 106).

Dessa forma, essas categorias qualidade-quantidade, em pesquisas com enfoque dialético, “modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno” (GAMBOA, 2002, p. 105). Por isso, a abrangência de ambas as categorias permite trazer novos elementos sobre o objeto de estudo, inserindo-o numa totalidade dinâmica.

No que se refere à análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Tal técnica é constituída pelas seguintes etapas: 1 – pré-análise; 2 – exploração do material; e 3 – tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2006). Há de se considerar que a análise de conteúdo consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2006, p. 38)

Percebemos que é uma técnica de análise que não se restringe ao que está explícito no material, mas vai além, no sentido de analisar significações ocultas, enriquecendo a leitura dos dados, por isso da opção pela mesma.

Sendo assim, a partir da pré-análise e exploração dos dados coletados, e à luz dos fundamentos teórico-metodológicos, chegamos às seguintes categorias de análise: concepção sobre a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio; a organização pedagógica e curricular da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio; a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e a formação politécnica. Convém destacar que os dados coletados, seja nos documentos ou por meio das técnicas utilizadas, serão analisados de forma simultânea, com base nas categorias supracitadas, pois isso permite melhor organização e compreensão por parte do leitor.

Dito isto, num primeiro momento realizaremos a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, com o objetivo de que o leitor possa compreender o envolvimento destes com a educação profissional integrada ao ensino médio. Posteriormente, ocorre a análise dos dados coletados ao longo desta pesquisa, categorizados conforme já mencionado.

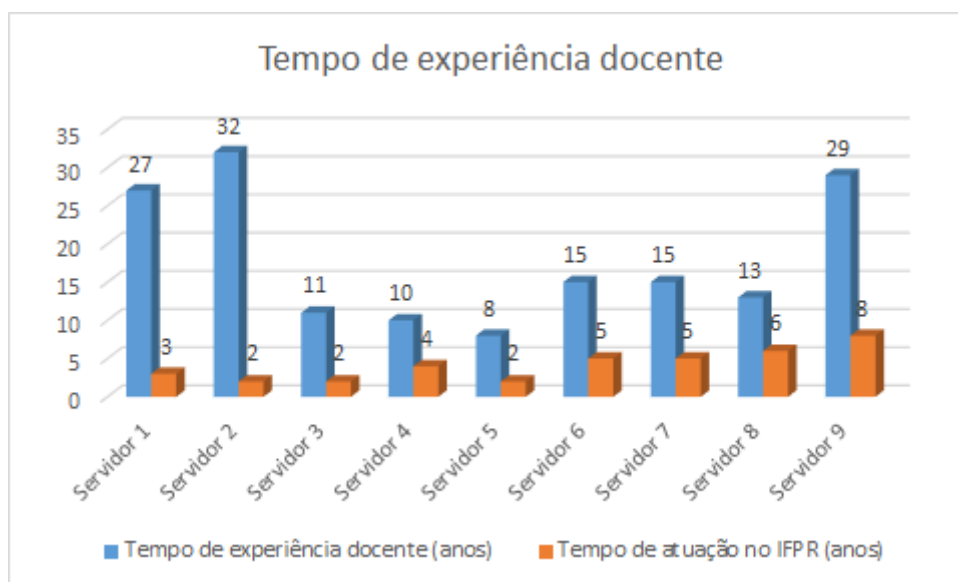
3.1.1 Caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa

A caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa ocorre por intermédio dos dados coletados na pesquisa de campo, quando aplicadas as entrevistas semiestruturadas junto aos servidores e o questionário junto aos discentes.

Sendo assim, dentre os nove servidores entrevistados, explicitamos o regime de trabalho, o tempo de experiência docente (em outras redes e no Instituto Federal), a área de atuação (formação geral ou formação profissional) e a formação acadêmica. Outro fator que merece destaque é que apenas um

servidor entrevistado ocupa cargo técnico-administrativo⁶⁵, sendo os demais docentes, e, dentre esses, dois integrantes da gestão do campus. O regime de trabalho dos servidores entrevistados é de 40 horas, sendo que os docentes têm dedicação exclusiva. A seguir, apresentamos um gráfico com o tempo de experiência docente.

Gráfico 5 - Tempo de experiência docente dos servidores



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo (2018)

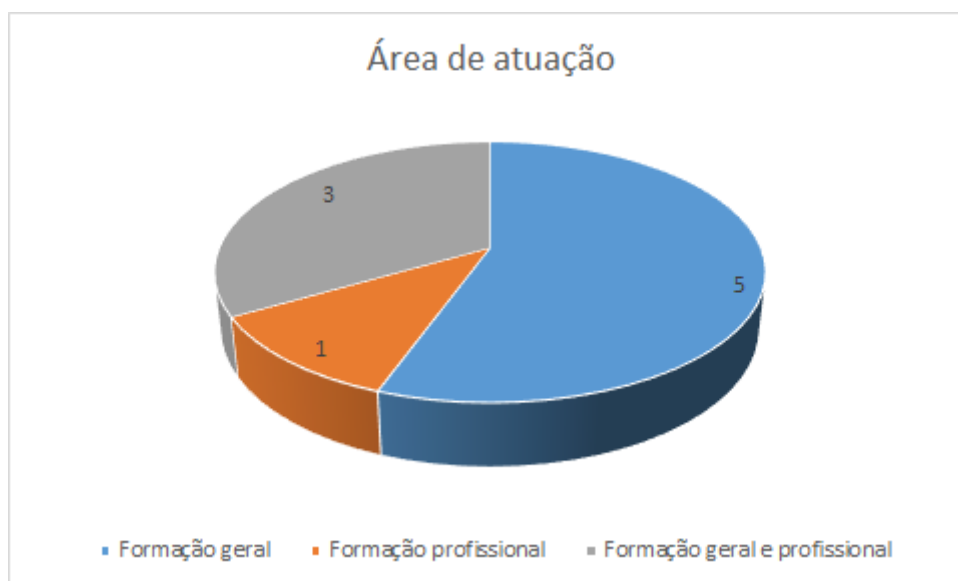
A partir do gráfico apresentado, constatamos que a maioria dos servidores apresenta um tempo significativo de experiência docente, porém o tempo de atuação no Instituto Federal ainda pode ser considerado recente, dada a criação dos Institutos Federais em 2008. Isso corrobora para que tais sujeitos ainda estejam num processo contínuo de conhecimento quanto à política desenvolvida pelos Institutos Federais.

No que tange à área de atuação - formação geral ou formação profissional - cinco servidores têm maior atuação junto à formação geral, um atua exclusivamente na formação profissional e outros três atuam na formação geral e profissional, ou seja, por apresentarem determinada formação acadêmica, conseguem ministrar uma disciplina específica da base comum e também disciplinas da área técnica, no caso do curso Técnico em Análises

⁶⁵ O servidor técnico-administrativo entrevistado apresenta experiência docente anterior ao ingresso no Instituto Federal, portanto, também estará incluso na caracterização do tempo de experiência docente.

Químicas. O objetivo da seleção dos docentes de acordo com a formação era contar com um grupo o mais multidisciplinar possível⁶⁶.

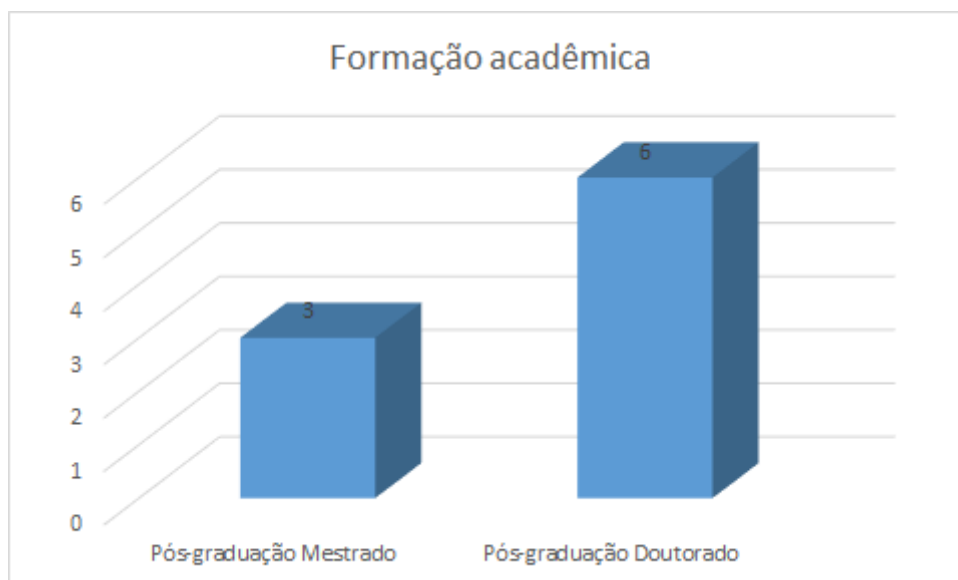
Gráfico 6 - Área de atuação dos servidores



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo (2018)

Em seguida, evidenciamos a formação acadêmica dos servidores, conforme observamos no gráfico 7.

Gráfico 7 - Formação acadêmica dos servidores



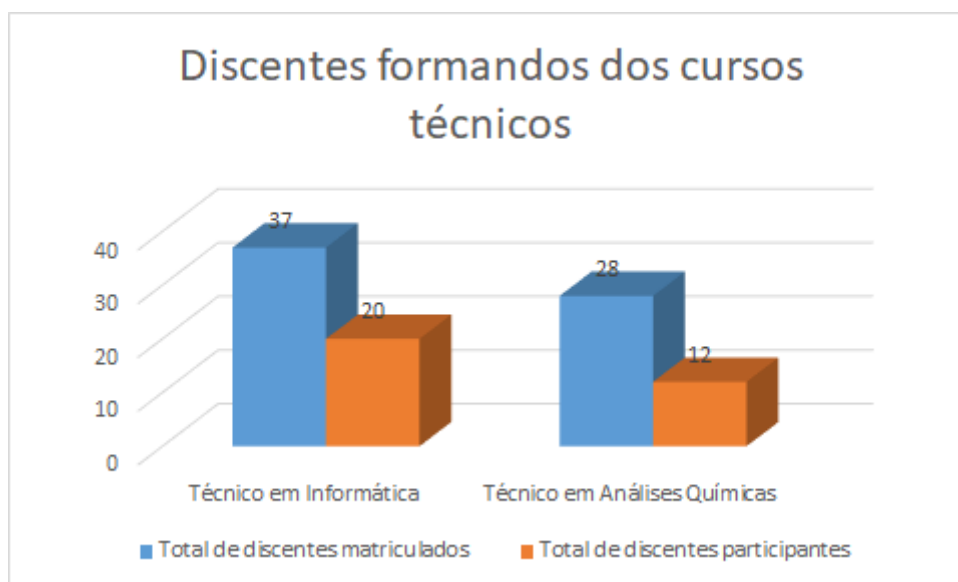
Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo (2018)

⁶⁶ Essa pesquisa não revelará as áreas de formação dos servidores em virtude de sua possível identificação, uma vez que alguns docentes entrevistados são os únicos na instituição que apresentam formação na determinada área.

De acordo com o gráfico, verificamos que todos os servidores entrevistados têm buscado a capacitação em nível de pós-graduação stricto sensu, seja para aprimoramento do nível de conhecimento, seja até mesmo como retribuição por titulação em seus proventos. Ademais, a verticalização⁶⁷ tem propiciado que muitos docentes busquem a capacitação em nível de pós-graduação, pois diversos cursos têm sido criados nos Institutos Federais observando-se este fator, além das atividades de ensino, pesquisa e extensão também contribuírem para a busca por capacitação docente.

Finalmente no que diz respeito aos demais sujeitos participantes, isto é, os discentes formandos, destacamos que se tratam de adolescentes com idade entre 16 e 19 anos, cursando o 3º ano do curso Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio⁶⁸ e o 4º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. A turma do 3º ano do curso de Análises Químicas tem 28 discentes matriculados, sendo que destes 12 participaram da pesquisa. Em contrapartida, a turma do 4º ano de Informática tem 37 discentes matriculados e 20 participaram da pesquisa. Isso pode ser visualizado no gráfico abaixo:

Gráfico 8 - Discentes formandos dos cursos técnicos integrados do campus Cascavel



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo (2018)

⁶⁷ Pode ser entendida como a possibilidade de ofertar novos cursos em outros níveis da educação, ou seja, “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008, art. 6º)

⁶⁸ Essa será a primeira turma do curso Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio a ser formada no campus Cascavel. Assim, de acordo com o Projeto Pedagógico deste curso, a turma tem ainda o 4º ano para ser cursado.

Isso demonstra que 49,23% dos discentes formandos participaram da pesquisa, o que pode ser considerado um número significativo na coleta dos dados, garantindo uma maior diversidade de informações.

A partir da aplicação do questionário, procuramos entender: como os jovens enxergam o processo de ensino e aprendizagem? Qual a importância do Instituto Federal para eles? Por que optaram por cursar a educação profissional integrada ao ensino médio? Como avaliam esta proposta?

Essas indagações e as demais inquietações dessa pesquisa são respondidas a partir da participação dos sujeitos, bem como através da pesquisa documental realizada, o aporte teórico utilizado e a análise da autora. Logo, isso nos oferece respaldo para conhecimento da proposta de educação profissional integrada ao ensino médio do IFPR - Campus Cascavel, identificando se apresenta direcionamento para uma formação politécnica/tecnológica.

3.1.2 Concepção sobre a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

Historicamente, a educação profissional teve como enfoque a execução, ou seja, uma formação voltada exclusivamente para atender as demandas do mercado de trabalho, atrelada à ciência aplicada e propriamente ao conhecimento técnico. Em contrapartida, a partir da criação dos Institutos Federais, e mais especificamente da proposta de educação profissional integrada ao ensino médio, verificamos nos discursos dos documentos e legislações que norteiam tais instituições que o viés buscado tem sido de uma formação integral, em que ocorra o desenvolvimento pleno de todas as capacidades do indivíduo. Além disso, também se busca o atendimento aos arranjos socioprodutivos locais, de acordo com a lei 11892/08. É o que se visualiza no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR:

Com mais flexibilidade de atuação e com estrutura mais adequada para reforçar e fomentar as políticas sociais, os institutos se constituem como modelo inovador, compatibilizado com a realidade nacional que respeita as necessidades e peculiaridades de cada região. (IFPR, PDI, 2014-2018, p. 24)
O processo educativo objetiva proporcionar uma formação integral, que possibilite o acesso a conhecimentos científicos e

tecnológicos e promova a reflexão crítica sobre o contexto social e o mundo do trabalho, desenvolvendo a autonomia intelectual do estudante para que este consiga, por si próprio, formar-se ou buscar a formação necessária na construção de seu itinerário profissional. (IFPR, PPI, 2014-2018, p. 56)

Desse modo, o que se verifica é a possibilidade de emancipação dos estudantes, a fim do desenvolvimento da consciência crítica necessária para vivência social e atuação profissional. Além do documento institucional, PDI, os Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos também estão alinhados com a perspectiva de formação para além do mercado de trabalho, em que o estudante tenha clareza do seu papel na sociedade, conforme trecho abaixo:

O curso técnico em Informática integrado ao ensino médio propõe-se a renunciar a formação profissional limitada ao mercado de trabalho, tomando como objetivo assumir uma postura considerando a integralidade das dimensões técnica e humana, formando cidadãos emancipados, competentes para atuar como profissionais técnicos de nível médio, seguindo uma postura ética e política, com elevado grau de responsabilidade social, e desta forma, criando um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades de especificação, projeto e implementação de tecnologias de computação, visando a aplicação na produção de bens, agregação de valor, serviços e conhecimentos. (PPC INFORMÁTICA, IFPR, CASCAVEL, 2013)

Portanto, os documentos sinalizam a educação profissional como potencializadora no processo de transformação social, por meio da formação de estudantes capazes de construir uma sociedade mais igualitária, justa, fraterna e solidária. Para Pacheco (2011, p. 22) o que está posto para os Institutos Federais “é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível”.

Por outro lado, nos documentos analisados também identificamos alguns fragmentos que alimentam a lógica capitalista, como, por exemplo, a formação de cidadãos empreendedores e o atendimento às demandas locais, o que vem ao encontro da sociedade neoliberal vivenciada. Assim, o discurso em determinados trechos dos documentos soa como contraditório, sendo indefinido quanto à proposição da formação final do estudante. Isso é visualizado desde a missão do IFPR:

Promover a educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade. (IFPR, PDI, 2014-2018, p. 27)

Assim, isso dificulta na identificação da proposta, fazendo com o trabalho possa apresentar direções opostas, a partir do entendimento de cada profissional. É o que um dos servidores também observa:

[...] a proposta de fazer uma coisa que a gente não sabe se é para ser um revolucionário, então diz que não é para atender o interesse do mercado, mas ao mesmo tempo traz essas coisas que estão diretamente relacionadas ao interesse do mercado, acho que por aí já é um problema. (SERVIDOR 4, 2018)

Observa-se que a fala do servidor expressa um movimento contraditório, uma de espécie de dilema: formação adaptada ao mercado de trabalho ou formação “revolucionária”, sem clareza do que isto significa. Este problema também se manifesta na exigência legal, prevista na lei 11.892/08, que os Institutos Federais realizem e estimulem o empreendedorismo, assim como a questão do atendimento às demandas locais e regionais que também configura exigência prevista na referida lei, visando o desenvolvimento local, regional e nacional.

Ferretti (2014) evidencia que o ideário neoliberal empregou os discursos reformistas do governo FHC, sendo retomados nos atuais, ainda que matizados, aparentemente, com a intenção de questioná-lo. Sendo assim, sinaliza que “será necessário ter bem claro, do ponto de vista político-ideológico, qual a direção a imprimir ao papel estratégico dos IFs, tal como indicado nos documentos” (FERRETTI, 2014, p. 82).

No que tange ao entendimento dos servidores participantes sobre a educação profissional integrada ao ensino médio, é possível identificar compreensão de qual é o objetivo da proposta desta modalidade, ou seja, integrar a formação geral com a formação profissional, evitando o dualismo educacional que permeia a educação profissional. No entanto, revelam essa proposta como desafiadora, uma vez que existem alguns limites, como o despreparo para realizar a integração, a dificuldade em integrar determinados

conteúdos ou mesmo a dificuldade na falta de tempo para planejamento coletivo.

[...] aqui eu me deparei com uma proposta que tenta unir essa educação básica com a educação profissional que estaria bem envolvida dentro do nosso planejamento, da proposta do PPC, mas tem certos conteúdos que se torna difícil conseguir uma relação com o que ele está estudando no profissional, na parte técnica ou na proposta do curso mesmo. (SERVIDOR 1, 2018)
A proposta é superar esse dualismo, é fazer uma educação integradora, não é aquela formação para o vestibular, é a formação para a formação técnica, mas uma formação que englobe a formação omnilateral do sujeito, para a politecnia. Isso é o que está nos documentos. (SERVIDOR 4, 2018)

Então constatamos, a partir da concepção dos servidores, que a formação almejada não é direcionada para o vestibular, nem tampouco tem segregado formação básica e profissional. Na medida do possível, a busca pela integração acontece, mesmo havendo alguns obstáculos, conforme sinalizado. Segundo Ciavatta (2012), a formação integrada exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Para a autora, ambas as práticas são operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno.

Além disso, é possível identificar por meio da fala de um servidor que a proposta de integração na formação dos discentes vai além das atividades de ensino, perpassando também pela pesquisa e extensão.

[...] o entendimento que eu tenho quando fala de educação profissional integrada ao ensino médio não é só o fato de, pelo menos a nossa instituição, diferente talvez na rede estadual, mas não é só o fato de estar integrado o ensino, a parte técnica com o ensino médio normal, não só a integração dessas duas coisas onde o menino sai, o aluno sai, com formação técnica junto com ensino médio, não só essa integração mas, eu vejo assim, integrado de forma mais ampla no sentido de integrado, a pesquisa e a extensão, que a nossa instituição permite. (SERVIDOR 6, 2018)

Dessa forma, convém destacar que pelo fato do Instituto Federal também ofertar, a nível médio, pesquisa e extensão aos estudantes, faz com que a proposta de ensino integrado obtenha mais significado. Isso permite maior diálogo entre o conhecimento das diferentes áreas, criando um

movimento no currículo da instituição. Além disso, torna-se evidente que a integração não está presente somente no discurso do documento norteador, isto é, do projeto pedagógico do curso, mas por meio de ações que permitem concretizar a integração, como projetos de ensino, pesquisa e extensão, eventos, oficinas, que já representam um caminho inicial.

Tendo em vista essa possibilidade de integração ressaltada pelos servidores, estando também presente nos documentos institucionais, questionamos os discentes participantes da pesquisa sobre a motivação na escolha pela educação profissional integrada ao ensino médio. Assim, a escolha é motivada por diferentes fatores, como: possibilidade de uma dupla formação, ou seja, o ensino médio e o curso técnico; oportunidade de ingresso no mercado de trabalho por meio do curso técnico; qualidade na educação ofertada pelo Instituto Federal; melhor preparo para o ensino superior e/ou o curso técnico representa a área de interesse do discente. Isso pode ser visualizado nas respostas dos discentes, conforme verificamos nos trechos abaixo.

[...] além do fornecimento do ensino médio, há também um curso técnico profissionalizante integrado (DISCENTE 13, 2018).

Pelo fato de ser uma instituição federal, pela qualidade da educação e por ser uma área do meu interesse. (DISCENTE 14, 2018)

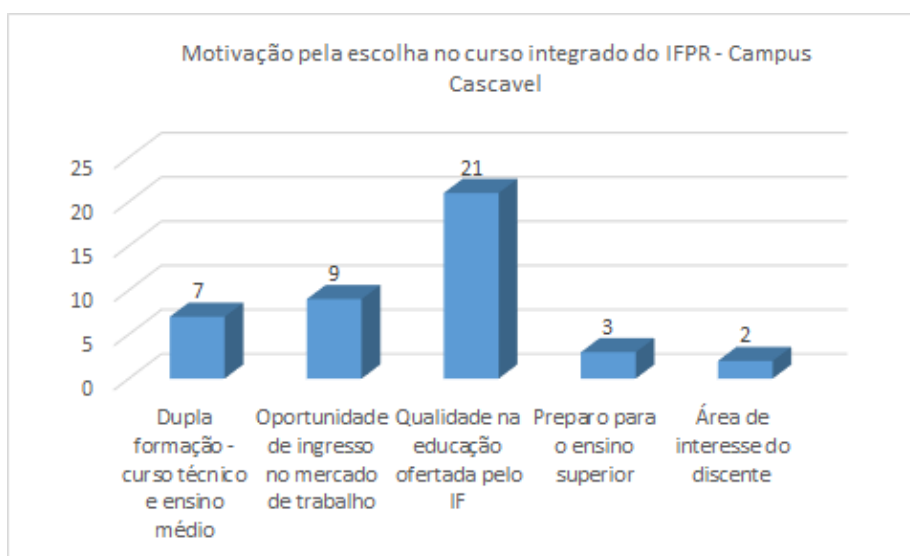
Pois me oferece uma ampla variedade de conhecimento e também uma vantagem na hora de estar no mercado de trabalho (DISCENTE 20, 2018).

Pela qualidade de ensino reconhecida e pela ampla oferta de mercado de trabalho na área do curso profissional, existente na região. Por preparar com uma base sólida para uma graduação no mesmo ramo (DISCENTE 11, 2018)

Pela qualidade do ensino e pela oportunidade de completar o ensino médio junto de um curso técnico. (DISCENTE 19, 2018)

O gráfico a seguir também representa as respostas dos discentes de forma quantitativa.

Gráfico 9 - Motivação pela escolha no curso integrado do IFPR - Campus Cascavel



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa de campo (2018)

Por meio do gráfico, constatamos que a maior motivação dos estudantes na escolha deve-se ao fator qualidade na educação do Instituto Federal. Portanto, isso atesta que o campus Cascavel vem atendendo a sua missão institucional de formar cidadãos com qualidade, tendo a educação profissional e tecnológica socialmente referenciada. Além disso, vai ao encontro do compromisso da Rede Federal, de ofertar educação profissional pública, gratuita e de qualidade a jovens e trabalhadores.

Todavia, a partir das respostas dos estudantes, também verificamos que o curso técnico, majoritariamente, não corresponde ao interesse dos estudantes. Isso demonstra que para o estudante a educação básica de qualidade tem sido prioridade, ficando em segundo plano a questão da formação técnica. Sendo assim, os Institutos Federais estariam atendendo ao objetivo de formar e qualificar cidadãos na educação profissional e tecnológica, com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia?

Essa é uma questão complexa, que demanda outra pesquisa, a fim de investigar como isso ocorre em outras localidades e contextos de inserção dos Institutos Federais. Porém, entendemos que a concepção dos servidores, assim como a motivação dos estudantes, orienta-se na busca por uma educação de qualidade, comprometida com a formação plena do indivíduo. Dessa forma, cabe-nos compreender como esta proposta de formação está organizada, sendo este o objetivo da próxima categoria de análise.

3.1.3 A organização pedagógica e curricular da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁶⁹ - Parecer CNE/CEB n. 11/2012 e Resolução CNE/CEB n. 06/2012 - estabelecem um conjunto de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e instituições de ensino públicas e privadas na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação dessa modalidade da educação⁷⁰.

Dessa forma, em relação à duração dos cursos, organizados por eixos tecnológicos⁷¹, a Resolução CNE/CEB n. 06/2012 estabelece que a carga horária de cada curso na forma articulada com o ensino médio é de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas. Ainda, há previsão de integração da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁷².

Quanto ao campus investigado, o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio faz parte do eixo tecnológico Informação e Comunicação, tendo a duração de quatro anos, no turno da manhã, com uma

⁶⁹ A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica. Nessa pesquisa, o enfoque tem sido a educação profissional técnica de nível médio na forma articulada integrada ao ensino médio. Para maiores informações sobre a forma subsequente e articulada concomitante ver na íntegra as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

⁷⁰ Pacheco (2012) apresenta outra proposta de resolução para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com enfoque maior na integração da formação, conforme documento intitulado "Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais".

⁷¹ Os cursos de educação profissional técnica de nível médio são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído e organizado pelo Ministério da Educação ou em uma ou mais ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

⁷² Essa modalidade apresenta uma duração dos cursos diferenciada, tendo a carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação no Ensino Médio, acrescidas de 1.200 horas destinadas à formação profissional do técnico de nível médio. Tendo em vista estas peculiaridades e também pelo fato do campus Cascavel não ofertar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nossa pesquisa não investigou tal modalidade.

carga horária total de 3332 horas e número máximo de vagas do curso de trinta e cinco anuais, sendo o mínimo de dez vagas. Por sua vez, o curso Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio faz parte do eixo tecnológico Controle e Processos Industriais, tendo a duração de quatro anos, no turno da manhã, com uma carga horária total de 3338 horas e número máximo de vagas do curso de quarenta anuais, sendo o mínimo de dez vagas.

A partir da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a educação profissional passou a ter um maior significado social, no sentido do direito do trabalhador ao conhecimento. Tais diretrizes estabelecem como essencial ao adolescente, jovem ou adulto trabalhador “o direito a uma formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, fornecendo-lhes a ferramenta adequada para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão de direitos” (Parecer CNE/CEB n. 11/2012, p. 28). Para tanto, alguns princípios são considerados fundamentais para nortear essa modalidade da educação. Dentre esses, destacamos: a integração entre formação básica e profissional, visando à formação integral do estudante; o trabalho assumido como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades (Resolução CNE/CEB n. 06/2012, p. 2-3). Além disso, segundo essas diretrizes, o mundo do trabalho é tido como referência para essa modalidade da educação, compreendendo as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura, além de considerar a diversidade social e a observação dos arranjos socioprodutivos e suas demandas locais na organização curricular.

Nesse sentido, a organização curricular dos cursos do IFPR está alinhada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quando prevê:

O IFPR, na organização dos seus cursos adota como pressupostos: a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura; a pesquisa como eixo orientador da prática pedagógica; a indissociabilidade entre teoria e prática e a interdisciplinaridade, visando à superação da fragmentação entre as áreas do conhecimento. (IFPR, PPI, 2014-2018, p. 56)

Ademais, a organização curricular no IFPR se desenvolve a partir dos seguintes princípios: “transversalidade; verticalização; flexibilidade; integração e interdisciplinaridade” (IFPR, PPI, 2014-2018, p. 58). Portanto, tais pressupostos e princípios preconizam uma formação humana integral, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento, a fim de que o indivíduo possa ter conhecimento do todo. Ferretti (2014, p. 98), ao tratar especificamente da interdisciplinaridade, explicita que, como método, “é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir dos diferentes recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas”. Logo, não representa a junção de disciplinas, mas uma possibilidade de integrar conhecimentos, proporcionando a totalidade de determinado objeto de estudo.

Da mesma forma, Araujo e Frigotto (2015, p. 69) apontam alguns princípios como orientadores para a organização de um currículo integrado: “a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social”. Entendemos, então, que o currículo integrado não pode prescindir da unidade entre os diferentes componentes curriculares, promovendo a relação e contextualização entre os conteúdos abordados, a fim da formação de um sujeito com domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos para atuação social.

Contudo, mesmo havendo previsão nos documentos de que a organização curricular deva integrar mais o conhecimento, seja por meio da interdisciplinaridade ou da transversalidade, isso ainda é um desafio para os docentes, conforme sinaliza este servidor:

Olha acontece [a interdisciplinaridade], mas também ainda acredito que não a contento. Particularmente as iniciativas de que eu participei até hoje foram as relacionadas a projetos, algum tipo de evento ou palestra, de debate, a gente tenta fazer, ainda é um... Fora dessa linha de projetos e de atividades de pesquisa e extensão, sala de aula acredito que ainda seja um desafio, não tenho muita experiência, nesse sentido, com esse trabalho mais interdisciplinar. (SERVIDOR 5, 2018)

Desse modo, constatamos que ainda falta formação dos servidores em relação aos princípios norteadores da organização curricular no IFPR, pois, principalmente, é preciso compreensão acerca do que é a interdisciplinaridade

e a transversalidade, a fim de uma prática mais integradora. Porém, cinco servidores apontam os projetos de ensino, pesquisa e extensão como possibilidades para que ocorra a interdisciplinaridade, o que representa o aprendizado para além da sala de aula, por meio de ações concretas.

Os discentes também manifestam que os projetos, desenvolvidos no turno oposto, representam um diferencial na sua formação, o que contribui para um conhecimento integrado entre as diferentes áreas, assim como mais prático. Dos trinta e dois participantes, dezenove avaliam a experiência de forma positiva; seis afirmam ser incentivado, mas que nem todos têm acesso; três responderam que não participaram e outros três não responderam a pergunta. Duas respostas podem ser visualizadas abaixo:

As atividades extras ao curso propostas são de ajuda excepcional para a formação completa do aluno e aquelas as quais tive a oportunidade de participar foram de excelente qualidade. (DISCENTE 13, 2018)

Os projetos no contraturno permitem o contato de forma mais dinâmica com a disciplina (DISCENTE 5, 2018).

A participação dos estudantes pode acontecer como bolsista de projeto ou mesmo de forma voluntária. Contudo, conforme sinalizado por alguns discentes, nem todos participam de projetos, pois pelo fato de serem atividades não obrigatórias no currículo, a importância atribuída varia de acordo com cada estudante. No entanto, mesmo sem o envolvimento direto desses estudantes, a aprendizagem ocorre de outras formas, conforme destaca o servidor:

[...] eu acho que isso traz um ganho mesmo para aqueles que não participam, porque eles têm contato mesmo que seja somente de visualizar os colegas participando, de ter essa noção do que é a pesquisa, do que que é a extensão. Eu acho que eles, acredito que eles já saem na frente de quem está lá no ensino regular. (SERVIDOR 3, 2018)

A partir da participação dos estudantes nos projetos ocorre a iniciação científica, que possibilita a experimentação em várias áreas do conhecimento, constituindo uma proposta enriquecedora no currículo da instituição. Logo, destacamos que isso somente é possível quando existem condições para sua efetivação, perpassando por políticas alinhadas nessa perspectiva, por questões financeiras, de infraestrutura e de pessoal.

Além dos projetos, no turno oposto às aulas ainda ocorre o atendimento aos estudantes. Conforme explicitado no capítulo anterior, os professores dispõem de horário para atividades de apoio ao ensino, que compreendem também horários de atendimento aos estudantes. Esses atendimentos funcionam como suporte no processo de aprendizagem, pois caso o estudante sinta alguma dificuldade, pode buscar auxílio individual junto ao professor da disciplina. Isso é esclarecido pelos servidores e discentes do campus, conforme trechos abaixo:

Nós temos horários de atendimento ao nosso aluno. Então o aluno é convidado sempre a participar quando tiver alguma dificuldade na disciplina, a gente está sempre e de maneira permanentemente nas salas de aula, no contraturno. (SERVIDOR 2, 2018)

[...] a instituição oferece mais recursos, como o atendimento com o professor fora do horário de aula para tirar dúvidas, materiais mais atualizados, entre outros recursos. (DISCENTE 18, 2018)

Na busca de um trabalho mais eficaz, o campus Cascavel ainda dispõe de uma equipe multidisciplinar, que assessora o estudante em relação às diferentes questões envolvendo os estudos ou mesmo de ordem pessoal. Essa equipe é composta por diversos profissionais, como: três pedagogos, um assistente social, um psicólogo, dois técnicos em assuntos educacionais, três assistentes de alunos, um assistente em administração, um intérprete em libras e a chefia da seção pedagógica. Contudo, cabe ressaltar que alguns profissionais se estabeleceram no campus por motivos que fogem o interesse da instituição e não por conta da abertura de vagas. Portanto, segundo um servidor, parte do trabalho dessa equipe consiste em:

[...] fazer orientação pedagógica no sentido de organizar para o estudo, auxiliar o estudante a criar o hábito de estudo, fazer essas orientações com ele, a assistente social faz o controle das faltas, da evasão, [...] então faz um controle bem rigoroso de frequência e a gente sempre faz atendimento multidisciplinar. (SERVIDOR 4, 2018)

Sendo assim, compreendemos que essa organização compõe mais um diferencial nos cursos técnicos do campus Cascavel. A possibilidade de suporte com diferentes profissionais, o atendimento junto ao professor de forma individualizada e a oportunidade de participar de projetos contribuem para a

educação de qualidade. Dessa forma, o estudante tem condições de um desenvolvimento mais satisfatório, pois existem os recursos necessários. Segundo um dos discentes: “[...] aprendemos de fato a estudar e dar valor ao que aprendemos” (DISCENTE 22, 2018).

Isso também é sinalizado pelos demais discentes quando questionados se percebem diferenciais na formação em relação a amigos ou conhecidos que não cursam a educação profissional integrada ao ensino médio. As respostas concentram-se na qualidade da educação do Instituto Federal, na possibilidade de também ter a formação técnica junto ao ensino médio, no maior conhecimento proporcionado pelo Instituto Federal, no incentivo à pesquisa e extensão, na possibilidade de ingressar no mercado de trabalho a partir da formação, na diferença de abordagem dos conteúdos, nos professores qualificados, nos recursos ofertados pelo Instituto Federal (atendimentos, materiais, assistência estudantil) e na aprendizagem de hábitos de estudo. Dentre os trinta e dois que responderam, apenas um estudante menciona não perceber diferenciais.

Tendo em vista a abordagem sobre a organização curricular, a seguir apresentamos a matriz curricular dos cursos técnicos⁷³. Abaixo, os componentes curriculares do curso Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio do IFPR - Campus Cascavel.

Tabela 1 - Componentes Curriculares - Primeiro ano do curso de Análises Químicas

Componentes Curriculares	Carga Horária (hora relógio)	Carga horária (hora aula)	Número de aulas na semana
Língua Portuguesa I	100	120	3
Língua Estrangeira Moderna I - Espanhol	67	80	2
História I	67	80	2
Educação Física I	67	80	2
Matemática I	67	80	2
Física I	67	80	2
Biologia I	67	80	2

⁷³ Atualmente esses cursos técnicos integrados foram ajustados para três anos. Portanto, os recentes PPC's apresentam a matriz curricular em três anos. Entretanto, realizamos a análise dos PPC's de quatro anos em virtude de que os formandos que participaram da pesquisa estão atrelados a estes projetos pedagógicos.

Filosofia I	33	40	1
Sociologia I	33	40	1
Análise de Combustíveis I	33	40	1
Mineralogia	67	80	2
Química Geral	100	120	3
Matemática Aplicada	67	80	2
Total	835	1000	25

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Análises Químicas, IFPR - Campus Cascavel (2015)

Tabela 2 - Componentes Curriculares - Segundo ano do curso de Análises Químicas

Componentes Curriculares	Carga Horária (hora relógio)	Carga horária (hora aula)	Número de aulas na semana
Língua Portuguesa II	67	80	2
Língua Estrangeira Moderna II - Inglês	67	80	2
Artes I	67	80	2
História II	67	80	2
Educação Física II	33	40	1
Matemática II	67	80	2
Física II	67	80	2
Geografia I	67	80	2
Biologia II	67	80	2
Filosofia II	33	40	1
Sociologia II	33	40	1
Análise de Combustíveis II	33	40	1
Análise e Tratamento de Água e Efluentes	33	40	1
Físico- Química	67	80	2
Controle, Processos Industriais e Gestão de Laboratório	67	80	2
Total	835	1000	25

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Análises Químicas, IFPR - Campus Cascavel (2015)

Tabela 3 - Componentes Curriculares - Terceiro ano do curso de Análises Químicas

Componentes Curriculares	Carga Horária (hora relógio)	Carga horária (hora aula)	Número de aulas na semana
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	67	80	2
Língua Estrangeira Moderna III - Inglês	67	80	2
Artes II	67	80	2
Geografia II	67	80	2
Matemática III	100	120	3
Física III	67	80	2
Filosofia III	33	40	1
Sociologia III	33	40	1
Biologia III	67	80	2
História III	33	40	1
Análise de Solo	33	40	1
Empreendedorismo	33	40	1
Química Analítica	67	80	2
Métodos Estatísticos	33	40	1
Microbiologia	33	40	1
Trabalho de Conclusão de Curso I	33	40	1
Total	833	1000	25

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Análises Químicas, IFPR - Campus Cascavel (2015)

Tabela 4 - Componentes Curriculares - Quarto ano do curso de Análises Químicas

Componentes Curriculares	Carga Horária (hora relógio)	Carga horária (hora aula)	Número de aulas na semana
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II	67	80	2
Língua Estrangeira Moderna IV - Inglês	67	80	2
Matemática IV	67	80	2
Filosofia IV	33	40	1
Sociologia IV	33	40	1

Educação Física III	67	80	2
Análise de Alimentos	67	80	2
Análises Clínicas	67	80	2
Química Ambiental	33	40	1
Química Orgânica	67	80	2
Bioquímica	67	80	2
Histofisiologia Animal e Vegetal	67	80	2
Toxicologia Geral	67	80	2
Informática Instrumental	33	40	1
Trabalho de Conclusão de Curso II	33	40	1
Total	835	1000	25

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Análises Químicas, IFPR - Campus Cascavel (2015)

Na sequência, apresentamos a matriz curricular do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFPR - Campus Cascavel.

Tabela 5 - Componentes Curriculares - Primeiro ano do curso de Informática

Componentes Curriculares	Carga Horária (hora relógio)	Carga horária (hora aula)	Número de aulas na semana
Língua Portuguesa I	100	120	3
Língua Estrangeira Moderna I - Espanhol	67	80	2
História I	67	80	2
Educação Física I	66	79	2
Química I	67	80	2
Matemática I	100	120	3
Física I	67	80	2
Biologia I	67	80	2
Filosofia I	33	40	1
Sociologia I	33	40	1
Lógica e Linguagem de Programação	100	120	3
Informática Instrumental	33	40	1
Introdução à Informática	33	40	1

Total	833	999	25
--------------	------------	------------	-----------

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Informática, IFPR - Campus Cascavel (2013)

Tabela 6 - Componentes Curriculares - Segundo ano do curso de Informática

Componentes Curriculares	Carga Horária (hora relógio)	Carga horária (hora aula)	Número de aulas na semana
Língua Portuguesa II	67	80	2
Língua Estrangeira Moderna II - Inglês	67	80	2
Artes I	67	80	2
História II	67	80	2
Educação Física II	33	40	1
Matemática II	67	80	2
Física II	67	80	2
Geografia I	67	80	2
Biologia II	67	80	2
Filosofia II	33	40	1
Sociologia II	32	38	1
Sistemas Operacionais	66	79	2
Engenharia de Software	33	40	1
Estruturas de Dados e Linguagem de Programação	100	120	3
Total	833	997	25

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Informática, IFPR - Campus Cascavel (2013)

Tabela 7 - Componentes Curriculares - Terceiro ano do curso de Informática

Componentes Curriculares	Carga Horária (hora relógio)	Carga horária (hora aula)	Número de aulas na semana
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	67	80	2
Língua Estrangeira Moderna III - Inglês	67	80	2
Química II	67	80	2
Geografia II	67	80	2
Matemática III	100	120	3
Física III	67	80	2

Filosofia III	32	38	1
Sociologia III	33	40	1
Biologia III	67	80	2
Programação O. O.	100	120	3
Banco de Dados	100	120	3
Redes de Computadores	66	79	2
Total	833	997	25

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Informática, IFPR - Campus Cascavel (2013)

Tabela 8 - Componentes Curriculares - Quarto ano do curso de Informática

Componentes Curriculares	Carga Horária (hora relógio)	Carga horária (hora aula)	Número de aulas na semana
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II	67	80	2
Língua Estrangeira Moderna IV - Inglês	67	80	2
Matemática IV	67	80	2
Química III	33	40	1
Filosofia IV	32	38	1
Sociologia IV	32	38	1
Educação Física III	67	80	2
Artes II	67	80	2
Empreendedorismo	66	79	2
Tópicos Especiais em Tecnologia	67	80	2
Tópicos Especiais em Programação	67	80	2
Projeto Final de Curso	67	80	2
Tópicos Especiais em Sistemas de Informação	67	80	2
Análise e Projeto de Sistemas	67	80	2
Total	833	995	25

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Informática, IFPR - Campus Cascavel (2013)

Cabe salientar que os componentes curriculares da formação básica, assim como da formação profissional têm horários semanais organizados de acordo com o número de aulas, permitindo intercalar os componentes durante

o turno da manhã. Além disso, cada componente curricular apresenta uma ementa que compreende os conteúdos a serem abordados e a bibliografia básica e complementar.

Assim, ao analisarmos a matriz curricular dos cursos técnicos integrados identificamos que atendem as orientações da Resolução CNE/CEB n. 06/2012, indicando os componentes curriculares de cada etapa, bem como trazem os conhecimentos nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, além dos relativos à formação profissional. Contudo, reconhecemos que são mais estudadas as áreas clássicas como a Matemática e a Língua Portuguesa, presentes em todos os anos dos cursos, em detrimento de outras como Artes, Educação Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, em que é inferior a carga horária. Isso pode ser verificado por meio da carga horária dos componentes curriculares dos cursos, mostrada nas tabelas abaixo:

Tabela 9 - Carga horária dos componentes curriculares do Curso Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio

Demonstrativo dos Componentes Curriculares/Carga Horária	
Componente Curricular	Horas relógio durante o curso
Artes	134
Biologia	201
Educação Física	166
Espanhol	67
Filosofia	130
Física	201
Geografia	134
História	167
Inglês	201
Matemática	301
Português e Literatura	301
Sociologia	130
Análises Clínicas	67
Análises de Alimentos	67

Análise de Combustíveis	66
Análises de Solo	33
Análise e Tratamento de Água e Efluentes	33
Bioquímica	67
Controle, Processos Industriais e Gestão de Laboratório	67
Empreendedorismo	33
Físico-Química	67
Histofisiologia Animal e Vegetal	67
Toxicologia Geral	67
Informática Instrumental	33
Matemática Aplicada	67
Métodos Estatísticos	33
Microbiologia	33
Mineralogia	67
Química Geral	100
Química Ambiental	33
Química Analítica	67
Química Orgânica	67
Trabalho de Conclusão de Curso	66
Total:	3.338

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Análises Químicas, IFPR - Campus Cascavel (2015)

Tabela 10 - Carga horária dos componentes curriculares do núcleo básico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

Núcleo Básico	
Componente curricular	Horas relógio durante o curso
Português e Literatura	301
Inglês	201
Espanhol	67
Artes	134

História	134
Educação Física	166
Geografia	134
Matemática	334
Física	201
Química	167
Biologia	201
Filosofia	130
Sociologia	130
Total	2300

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Informática, IFPR - Campus Cascavel (2013)

Segundo o PPC de um dos cursos: “o Curso Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio buscará instrumentalizá-los não apenas com os conteúdos clássicos mas também objetivará integrá-los às necessidades e vivências dos estudantes” (PPC ANÁLISES QUÍMICAS, IFPR, CASCAVEL, 2015), ou seja, o propósito vai além da socialização de conhecimentos; o que se busca de acordo com os PPC's é a emancipação social dos estudantes. Essa perspectiva de formação também é sinalizada por Araujo e Frigotto (2015, p. 68):

Na perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social.

As matrizes curriculares ainda trazem o componente curricular “Empreendedorismo”. Conforme já evidenciado anteriormente, isso vem ao encontro do sistema capitalista, mas ao mesmo tempo, torna-se uma necessidade acompanhar o contexto vivenciado. Ainda, conforme a Resolução CNE/CEB n. 06/2012, os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes fundamentos de

empreendedorismo, representando, dessa forma, novamente uma exigência legal, assim como já previsto na lei 11.892/08.

Ademais, ao analisar as ementas⁷⁴ do componente curricular “Empreendedorismo” em ambos os cursos integrados do campus Cascavel, verificamos que principalmente no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio os conteúdos convergem para o atendimento das demandas do mercado. Por sua vez, a ementa do curso Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio apresenta os conteúdos de forma mais detalhada, oportunizando um melhor entendimento do que é abordado. Porém, caberia investigar de que forma esses conteúdos são abordados pelos docentes que ministram esse componente curricular, se apresentam uma perspectiva voltada para omnilateralidade do sujeito, o que não foi focado nesta pesquisa. Da mesma forma, compreendemos a importância dos discentes terem contato com essa questão, a fim de conhecerem o que se trata e dependendo da forma de abordagem, buscarem fazer algo na perspectiva de suprimir a alienação do trabalhador, conforme expunha Marx (1988) em relação à propriedade como valor de uso.

Vale ressaltar ainda a quantidade de componentes curriculares que compõem a matriz curricular dos cursos, demonstrando que mesmo com treze ou quinze componentes por ano, os estudantes têm buscado uma formação que seja um diferencial para sua vida acadêmica e/ou profissional, que possa agregar mais conhecimento à sua formação. Assim, identificamos que os estudantes do último ano do curso geralmente são aqueles que já apresentam uma rotina de estudos, dado o número de componentes curriculares nos quatro anos do curso. Mas, resta uma inquietação quanto ao número de componentes curriculares: de que forma isso vem sendo trabalhado com os estudantes

⁷⁴ Ementa do componente curricular “Empreendedorismo” no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio: “O empreendedor; As Qualidades, habilidades e competências do empreendedor; A Elaboração de Plano de Negócios; O Intra-empreendedor (Empreendedor corporativo. Jogos de Empresa)” (PPC INFORMÁTICA, IFPR, CASCVEL, 2013).

Ementa do componente curricular “Empreendedorismo” no curso Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio: “A importância da Administração na sociedade contemporânea. Empreendedorismo: conceito e importância social. Conjuntura Econômica. Classificação das empresas pelo porte. A escolha de um novo negócio. Organização da empresa: estrutura organizacional. Marketing: conceito, mercado, mix de marketing. Gestão de Pessoas: recrutamento, seleção, treinamento, avaliação de desempenho e remuneração. Gestão de equipes. Liderança: o processo de liderar equipes, o comportamento do líder, motivação. Noções básicas de Finanças. Plano de negócio: conceito e roteiro. Novas vertentes do pensamento administrativo” (PPC ANÁLISES QUÍMICAS, IFPR, CASCVEL, 2015).

interessantes, uma vez que a maioria não está adaptado com uma carga horária tão elevada?

Outro fator a ser considerado é em relação à questão da formação básica e formação profissional. Há divergências de opiniões em relação aos estudantes, conforme observamos abaixo:

As disciplinas do Ensino Médio não são tão “enaltecidas” como as matérias do curso técnico, visto que existem algumas matérias que não são dadas a devida importância, como Literatura que está presente somente em 2 anos na grade, ou até mesmo aulas de Matemática, já que só são 3 aulas por semana. (DISCENTE 5, 2018)

Algo a ser melhorado é a divisão das matérias básicas e técnicas ao longo dos anos. (DISCENTE 15, 2018)

Formação básica e técnica são de excelência caso o aluno se engaje na busca de conhecimento (DISCENTE 25, 2018)

De modo geral, a maioria dos discentes avalia como satisfatória a formação, tanto a nível geral quanto profissional, representando um total de vinte e seis respostas positivas. Outros seis discentes concentram suas respostas na diferenciação entre ambas as formações, seja pela forma de abordagem dos professores em aula, seja pela insuficiência de aulas práticas na área técnica ou ainda pela divergência de carga horária em determinados componentes curriculares.

Assim, depreendemos que pelo fato dos Institutos Federais ofertarem educação profissional, alguns componentes curriculares do ensino médio são prejudicados em relação à carga horária, o que pode em algum momento comprometer a aprendizagem de determinado conteúdo.

No que se refere ao estágio profissional supervisionado, ambos os cursos, Técnico em Informática e Técnico em Análises Químicas, preveem o estágio não obrigatório, sendo que se o estudante apresentar interesse será incentivado a fazê-lo. Consideramos que o estágio profissional tem muito a contribuir na formação dos estudantes, proporcionando contato mais dinâmico com a realidade do mercado de trabalho, o que incide numa formação mais completa. A determinação para obrigatoriedade ou não está de acordo com as diretrizes curriculares, ao expor que poderá ser necessário quando em função da natureza do itinerário formativo, ou exigido pela natureza da ocupação. Além disso, a instituição necessita avaliar o número de oportunidades na região e locais adequados para a realização do estágio.

Outro fator a ser considerado na organização curricular dos cursos do IFPR diz respeito ao estímulo de propostas inovadoras, desde que respeitados a legislação e as diretrizes vigentes da educação nacional, além dos valores éticos, estéticos e políticos, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional (IFPR, PPI, 2014-2018). Por isso, temos o entendimento de que o currículo integrado vai além do estabelecimento de componentes na matriz curricular, mas se constrói a partir de atividades, ações, experiências, diálogos e projetos organizados com o intuito de integrar o conhecimento e promover a aprendizagem. Nessa direção, Ferretti (2014) aponta uma contradição, alertando para o risco da banalização de algumas ações no processo formativo.

Nessa perspectiva o currículo deve ser entendido não sob a forma restrita e burocrática de “grade curricular”, mas como o conjunto planejado de ações educativas desenvolvidas pela instituição para promover a formação de seus alunos, sejam elas realizadas em sala de aula, em laboratórios, em atividades de pesquisa ou de extensão. Essa definição ampla e genérica traz em si a contradição de, ao mesmo tempo, valorizar diferentes procedimentos formativos e correr o risco da banalização, atribuindo a qualquer ação valor educativo do ponto de vista escolar, sem critérios claros para tal. (FERRETTI, 2014, p. 93-94)

Então, é preciso ter objetivos claros quanto à proposição de diferentes ações no currículo escolar, pois caso contrário poderá estar se negligenciando o conhecimento específico e formando um profissional generalista. Portanto, o componente curricular não pode perder sua identidade e especificidade.

Ressaltamos que isso perpassa pela questão da organização do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento docente. Quanto a este aspecto, a Resolução nº 002/2009 do IFPR dispõe que a carga horária para esta atividade é de quatro horas semanais, sendo considerada insuficiente para quatro dos servidores entrevistados, pois o tempo de planejamento é o mesmo independentemente do número de aulas do docente. É o que se verifica por meio da fala de um servidor:

As reuniões de planejamento com todos acontecem geralmente uma vez por ano no começo do ano, que é a semana pedagógica, mas na carga horária nossa nós temos 4 horas que eu considero muito pouco para preparar material, corrigir todas as atividades, planejar aula independente da quantidade de aulas que você tem. (SERVIDOR 7, 2018)

Isso contribui para que o planejamento ocorra de forma mais individualizada ou de acordo com a afinidade entre áreas. É o que sinaliza um servidor, quando diz que o planejamento “é mais individualizado, mas a gente tem assim, propostas de professores, de grupos, que envolve uma organização de mais pessoas. Uma situação dessas são esses projetos de ensino” (SERVIDOR 1, 2018). Então, identificamos que a carga horária insuficiente tem prejudicado um planejamento mais coletivo, em que os docentes pudessem estar dialogando sobre a abordagem de determinados conteúdos. Por outro lado, são perceptíveis iniciativas de outra forma, como os projetos de ensino.

Além disso, reuniões mensais são realizadas no colegiado de curso. Esse colegiado, segundo um dos servidores,

[...] funciona como se fosse um órgão fiscalizador, consultivo, então toda e qualquer ação hoje relacionada ao servidor, a instituição passa pelo colegiado, então é onde você têm o consenso, enfim, eu vejo o colegiado como uma parte fundamental e democrática da instituição. (SERVIDOR 6, 2018)

Nessas reuniões são discutidas todas as atividades relativas ao curso, assim como questões envolvendo os estudantes. A partir daí, compreendemos que essas reuniões podem apresentar caráter formativo, assim como de planejamento coletivo do curso.

Além das reuniões de colegiado, no decorrer do ano letivo o campus Cascavel ainda realiza reuniões de pais e reuniões de conselho de classe, conforme sinalizado por um dos servidores (SERVIDOR 8, 2018). Entendemos, dessa forma, que existe um planejamento a nível institucional, a nível de colegiado e a nível docente, focalizando nas questões, especialmente, pertinentes ao ensino.

Da mesma forma, a semana pedagógica, ocorrida no início do ano letivo, aparece como um momento de discussão sobre diferentes aspectos, como temas de interesse de todos e um planejamento sobre as atividades do ano letivo. A partir disso, os docentes elaboram o seu plano de trabalho, em que o mesmo passa por “uma avaliação da equipe de ensino, pedagógica, da coordenação de curso, de ensino, então existe uma construção coletiva” (SERVIDOR 9, 2018).

No que tange à questão da formação continuada, dos servidores entrevistados, sete apontam que apenas no início do ano ocorre a semana pedagógica, com espaços para discussão sobre alguma temática específica. É o que especifica um servidor:

Geralmente a formação pedagógica ela ocorre só mesmo, no nível de instituição, na semana pedagógica, que seria uma semana no começo do ano, onde se reúne esse colegiado e se discute. Vem a normativa da reitoria com os eixos, com os propósitos e nessa semana são colocados para os docentes todos os propósitos do ano inteiro, vem o calendário anual. Essa é a semana pedagógica. Fora isso, em termos de formação pedagógica, a gente tem a questão das formações individuais como mestrados e doutorados nesse sentido aí. (SERVIDOR 6, 2018)

Entretanto, durante as entrevistas foi possível constatar que o IFPR - Campus Cascavel vem apresentando uma iniciativa na perspectiva de formação continuada, por meio de um projeto de extensão, envolvendo as diferentes redes (federal, estadual e municipal) e os estudantes, especialmente do campus, dos cursos de licenciatura e especialização. Quanto à reitoria do IFPR, a partir das entrevistas, também identificamos algumas iniciativas, de forma on-line, sem a exigência de participação, o que ocorre por meio do tempo disponível e interesse de cada servidor.

Em face a essa realidade, apresentamos o mesmo entendimento que um dos servidores, quando aponta que: “[...] quando se fala em formação continuada tem que deixar claro: formação continuada é para o profissional da educação e aí o que que eu entendo, todo mundo que trabalha com educação, desde o administrativo” (SERVIDOR 9, 2018). Assim, todo profissional envolvido com a educação precisa de formação continuada, pois assim como o docente, também é um educador.

Além disso, em relação à formação continuada precisamos considerar a formação pedagógica, uma vez que muitos dos docentes que ingressam nos Institutos Federais não são licenciados ou não apresentam formação pedagógica, apresentando apenas a experiência de empresas ou de acordo com sua titulação, de pesquisas realizadas em universidades. Também precisamos considerar que parte considerável dos docentes não possui formação na perspectiva da educação profissional integrada ao ensino médio, devido ao fato de nunca terem trabalhado com a educação profissional ou que

muitas vezes, são profissionais recém-formados que passam em concurso e ingressam nos Institutos Federais.

Sobre essa questão da formação pedagógica, a Resolução CNE/CEB n. 06/2012 evidencia que aos docentes graduados, não licenciados, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas⁷⁵:

- I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;
 - II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;
 - III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.
- (RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 06/2012, art. 40)

Assim, a formação pedagógica ainda é uma questão a ser tratada pelos Institutos Federais, assegurando a integridade do processo formativo. Alguns servidores do campus Cascavel relataram que o IFPR apresentou uma iniciativa nesse sentido, realizando internamente um programa de educação à distância de formação pedagógica, que se encerrou há algum tempo. Atualmente, porém, não tem conhecimento de outros programas em andamento ou planejados adiante.

Ainda considerando a questão de formação pedagógica, é possível identificar que alguns aspectos precisam ser tratados no campus Cascavel, conforme sinalizado por quatro discentes:

De modo geral, há uma boa execução da formação técnica, mas há algumas divergências quanto à formação básica, devido ao fato de que muitos professores possuem uma boa formação em suas respectivas áreas, mas não a respeito do ensino (DISCENTE 4, 2018).

⁷⁵ A Resolução CNE/CEB n. 06/2012 estabelece que o prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

Isso também é advertido por dois servidores:

Então esse é um desafio urgente para a instituição: criar uma política de formação continuada, num primeiro momento para as pessoas que não tem essa formação pedagógica, que é um problema sério, que eles têm uma formação muito técnica, tem um viés tecnicista da educação e existe essa dificuldade de discutir o que é educação integrada, o que é educação tecnológica. É um desafio enorme. Então, hoje essa discussão não só no campus Cascavel, mas na instituição como um todo, precisa se discutir uma política para isso. (SERVIDOR 9, 2018)

Mesmo com tais dificuldades, o campus Cascavel busca acompanhar o trabalho realizado pelos docentes, sendo esse “o papel da direção de ensino, da coordenadora de ensino e também da SEPAE⁷⁶” (SERVIDOR 2, 2018). Além disso, dois servidores evidenciam que os docentes do campus Cascavel, em sua maioria, têm grande experiência com docência, o que contribui para que as dificuldades sejam pontuais.

Contudo, reconhecemos que ainda é algo para se investir mais, o que perpassa por uma questão institucional, ou seja, o IFPR necessita ampliar a política de formação continuada, inclusive, a fim de atender o que menciona o PPI quanto à formação dos professores com o perfil da instituição.

Da construção de uma identidade decorre outro desafio: a formação dos professores com o perfil do IFPR, atuantes em suas áreas de conhecimento, e com discussões iniciadas no âmbito do trabalho e da ciência da educação. Tratam-se de profissionais da educação que devem estar preparados para novas práticas pedagógicas que superem as pedagogias tradicionais e apresentem aos estudantes, ao mesmo tempo, meios para se apropriar do conteúdo e do método. É preciso que o docente do IFPR tenha clareza de que, estimulando a autonomia do estudante, suas experiências se ampliam e atingem mais rapidamente o exercício do aprender. Assim, também muda a função do professor: de expositor fiel de um conhecimento já elaborado para mediador de situações de aprendizagem, em que a apropriação do já conhecido seja uma etapa preliminar para a produção de novos significados e conhecimentos. (IFPR, PPI, 2014-2018, p. 31)

Isso vem ao encontro do perfil profissional desejado pela Rede Federal, pois a proposta dos Institutos Federais requer um docente capacitado para

⁷⁶ Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis.

trabalhar com a formação integrada, assim como de forma verticalizada, devido à atuação em diferentes níveis de ensino.

[...] esse modelo curricular exige mudanças no perfil do profissional docente inserido na Rede, pois lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige a superação do “modelo hegemônico disciplinar” e a construção do perfil de um profissional docente capaz de “desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos”. (BRASIL, 2010, p. 28)

Nessa perspectiva, inferimos que a formação docente também perpassa pela questão da relação conteúdo e forma, abordada por Saviani (2011). O autor salienta que “[...] o problema das formas, dos processos, dos métodos; só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos” (2011, p. 75), ou seja, a escola deve possibilitar aos indivíduos o acesso ao saber sistematizado, mas, ao mesmo tempo, precisa organizar processos e formas mais adequadas para o alcance desse propósito. Portanto, uma formação docente alinhada com estes fundamentos é essencial para a instituição escolar, no sentido da busca pela apreensão/construção do conhecimento, a fim de que docentes e discentes possam intervir de maneira mais crítica na realidade.

Da mesma forma, tratando-se da formação continuada dos profissionais da educação nos Institutos Federais, torna-se importante considerar os fundamentos pedagógicos de constituição da Rede Federal, tais como:

[...] o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; o currículo integrado, a interdisciplinaridade e a politecnia como base de organização curricular; a avaliação como caráter formativo; dentre outros fundamentos que reforçam a perspectiva da formação integral, como a integração entre educação, trabalho, ciência e tecnologia, a qual deverá contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político da rede. (FDE/CONIF, 2018, MINUTA)

Sendo assim, reconhecemos que a formação continuada é uma questão urgente nos Institutos Federais, também sinalizada no campus Cascavel. Mesmo com as oportunidades para qualificação, como especializações, mestrados e doutorados, verificamos a necessidade de um enfoque maior na educação profissional, perpassando pela formação pedagógica, pois nem sempre o que é buscado por estes profissionais apresenta esse

direcionamento, tendo em vista a necessidade de também qualificarem-se na sua área de formação.

Em face aos dados apresentados, é possível identificar uma organização pedagógica e curricular que apresenta especificidades em relação a outras redes de ensino, considerando também outras possibilidades dos Institutos Federais, como “[...] a condição de trabalho do professor, o tempo que ele tem para se dedicar, as próprias políticas de incentivo à formação para os profissionais, [...] é com certeza um modelo de escola bem diferente do que a gente tem por aí na rede pública” (SERVIDOR 4, 2018). Por isso, na sequência nosso objetivo é compreender se a educação profissional integrada ao ensino médio do campus Cascavel apresenta características da educação politécnica/tecnológica.

3.1.4 A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e a formação politécnica

Ao analisar a educação profissional integrada ao ensino médio do campus Cascavel, consideramos pertinente retomar o conceito de politecnia, entendido como possibilidade de “formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional” (CIAVATTA, 2014b, p. 191), o que pressupõe a totalidade no processo formativo. A clareza acerca do conceito de politecnia é, sem dúvida, critério para que se possa analisar seus princípios e verificar se estão presentes na educação ofertada pelo campus Cascavel.

A partir disso, temos o entendimento de que o passo inicial para uma formação politécnica perpassa pelo currículo integrado. Por isso, para Ramos (2008a),

A proposta de currículo integrado na perspectiva da formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores [...] defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe (RAMOS, 2008a, p. 115)

Nesse sentido, é importante que os profissionais da educação tenham conhecimento acerca da formação politécnica, para melhor atuarem nessa perspectiva. Contudo, essa não é a realidade, conforme demonstram as pesquisas de Coutinho (2011) e Eckstein (2018), onde ambos pesquisadores sinalizam um número significativo de docentes que não apresentam conhecimento sobre a politecnia. A pesquisa de Coutinho (2011) demonstrou que 61,66% dos docentes participantes da pesquisa não conhecem a concepção de educação politécnica com algum significado. Por sua vez, a pesquisa de Eckstein (2018) aponta 44% dos docentes participantes com total desconhecimento sobre politecnia⁷⁷.

Diante disso, ao realizarmos as entrevistas com os servidores e questionário com os discentes, procuramos atentar para os elementos que caracterizam a formação politécnica/tecnológica, no intuito de identificar se a prática pedagógica apresenta este direcionamento. Assim, destacamos a integração entre formação básica e formação profissional, a relação teoria e prática e a integração trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Porém, outros tópicos também poderão complementar informações, como a integração entre ensino, pesquisa e extensão; o perfil do egresso; os saberes ensinados e o mundo do trabalho; o atendimento aos arranjos socioprodutivos locais; os principais problemas/desafios e os principais avanços da educação profissional integrada ao ensino médio.

Considerando o documento institucional do IFPR, PPI, em diferentes itens verificamos como é acentuado o compromisso com a formação integral do estudante, que emerge de “[...] uma perspectiva omnilateral de formação do sujeito, com vistas à construção de uma sociedade democrática com maior justiça social” (IFPR, PPI, 2014-2018, p. 36).

Da mesma forma, identificamos a cautela da instituição em considerar a integração entre formação geral e formação profissional, conforme trecho que segue: “fomentar a organização de projetos pedagógicos, nos cursos técnicos de nível médio, que articulem [sic] a formação geral com a formação profissional, construindo unidade na proposta curricular” (IFPR, PPI, 2014-2018, p. 50). Logo, identificamos afinidade nos discursos dos documentos

⁷⁷ A pesquisa de Coutinho (2011) foi realizada em três instituições da RFEPT (um CEFET, um IFET e uma Escola Vinculada). A pesquisa de Eckstein (2018) foi realizada em um Instituto Federal.

institucionais, tanto a nível institucional quanto a nível de campus, por meio do PPI e dos projetos pedagógicos dos cursos, como se observa no fragmento a seguir:

O curso técnico em Análises Químicas Integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Paraná Campus propõe-se a uma formação que transcenda a visão mercadológica enquanto essência. São princípios norteadores de nossas ações: a integralidade entre as dimensões técnica e humana, a formação de cidadãos emancipados e competentes, a postura ética e política atrelada a um elevado grau de responsabilidade social, que orientem e encaminhem o educando para o saber, o fazer e o gerenciar atividades de planejamento, coordenação, operação e controle dos processos industriais. (PPC ANÁLISES QUÍMICAS, IFPR, CASCAVEL, 2015)

Ainda quanto à possibilidade de integração entre os conhecimentos da formação geral com a formação profissional, que consiste na base de uma proposta de curso integrado, oito servidores apontam a tentativa de integração.

[...] é claro que eu vou ministrar a minha disciplina e o conteúdo da minha disciplina, o que a gente faz é tentar a partir de determinados conteúdos puxar um pouco para discussão das áreas técnicas, eu estou trabalhando um conteúdo e tento puxar a discussão sobre tecnologia ou alguma questão relacionada às análises químicas [...] (SERVIDOR 5, 2018).
O comum procura se encaixar, procura conhecer o que eles estão aprendendo nas áreas técnicas e tentar encaixar conteúdos que sejam relevantes para eles. (SERVIDOR 1, 2018)

Assim, verificamos que esses profissionais têm buscado a integração a partir de uma atuação não somente como docentes da formação geral ou profissional, mas como profissionais que têm considerado a totalidade no processo formativo. Portanto, “a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro” (BRASIL, 2007, p. 52).

Um dos servidores critica a forma como a integração é planejada a nível institucional e a nível de campus, pois percebe problemas na elaboração dos PPCs, que impactam necessariamente na questão de formação docente.

Então a gente vê assim uma exigência de colocar alguns termos ali [no PPC], mas que na prática não existe uma formação, por exemplo, uma proposta de formação para os

professores, para que os professores entendam essa proposta e possam se posicionar em relação a isso, a favor, ou contra, mas enfim, que eles possam se posicionar. (SERVIDOR 4, 2018)

Portanto, novamente volta-se à questão da formação para os profissionais da educação, necessária para entender a busca por esse viés da integração, da formação omnilateral do sujeito, que perpassa pela educação politécnica. Assim, entendemos que se faz necessária a formação politécnica não somente aos que estão na condição de estudantes, mas para aqueles que são mediadores desse processo de formação, ou seja, aos profissionais da educação. Portanto, a proposição de formação integrada consiste em:

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. (ARAUJO, FRIGOTTO, 2015, p. 62)

Então, verificamos que uma proposta de formação integrada vai além da apropriação de conteúdos educacionais isoladamente, que não se limita ao conhecimento para avaliações, testes e concursos, mas se concretiza a partir de uma formação integral do ser humano, com o domínio dos diferentes fundamentos da ciência, que propiciem a capacidade intelectual necessária para uma atuação na sociedade para além dos interesses do mercado. Essa concepção visa romper com o dualismo educacional que permeia a educação, tendo relação imediata com a formação politécnica.

Nesse sentido, consideramos que a relação teoria e prática contribui significativamente para a construção de uma base sólida de formação, sendo um elemento a ser considerado na educação politécnica. Quanto a este aspecto o PPI do IFPR traz como princípios metodológicos que orientam as ações formativas: a relação teoria e prática e a relação entre unidade e totalidade (IFPR, PPI, 2014-2018). Em relação aos PPC's dos cursos integrados do campus Cascavel, podemos identificar o entendimento sobre a questão prática no processo de ensino e aprendizagem.

A relação entre pesquisa e a extensão é outro fator importante quando se fala em construção ou mesmo desconstrução de ideias, pois a pesquisa e a extensão aliadas ao ensino compõem estratégias educacionais importantes à integração entre a teoria e a vivência da prática. Esta aqui entendida não apenas como estágio profissional, mas como práticas diárias e experiências no desenvolvimento de projetos, atividades extracurriculares, visitas, laboratórios e toda e qualquer situação de aprendizagem que alie teoria e prática. A educação é indissociável da prática social e isto é fato. (PPC'S ANÁLISES QUÍMICAS E INFORMÁTICA, IFPR, CASCAVEL, 2015, 2013)

Daí depreendemos que a prática pode ser entendida como uma metodologia de ensino, presente nos diferentes momentos do curso, seja por meio de atividades ou projetos de ensino, pesquisa e extensão, seja por meio do estágio profissional. Entretanto, conforme já anunciado na categoria anterior, os cursos técnicos integrados do campus Cascavel preveem o estágio profissional não obrigatório, o que também não significa a falta de contato com a prática profissional, uma vez que os estudantes têm a oportunidade de realizar diferentes atividades práticas ao longo do curso, conforme apontado pelos servidores na entrevista. Desses, cinco afirmam que conseguem visualizar práticas que compreendem inclusive a formação geral e quatro afirmam ser mais perceptível na formação profissional. Como exemplos, trazemos a citação de dois servidores:

Por exemplo, ensinar ele a fazer o gênero carta de apresentação que ele vai utilizar lá no dia a dia, no mercado de trabalho. (SERVIDOR 3, 2018)

Então o aluno vai para o laboratório, para a prática dele, analisa o combustível, analisa o solo, faz a experiência dele lá e vem para sala de aula fazer o relatório, confirmar isso nas questões e ter aula teórica. (SERVIDOR 6, 2018)

Além disso, a relação teoria e prática fica evidente na manifestação dos discentes, que afirmam o que é mencionado nos PPC's.

A aplicação do nosso conhecimento teórico em exemplos práticos, por meio de análises de caso, leitura de trabalhos já realizados na área, aulas práticas e visitas técnicas (DISCENTE 4, 2018)

O ensino técnico do IFPR se destaca com vantagem, tanto teoricamente quanto praticamente, além do incentivo à extensão e pesquisa (DISCENTE 8, 2018)

Contudo, a partir das respostas dos discentes, fica mais evidente a prática, principalmente relativa à formação profissional, no curso Técnico em Informática. Dos vinte discentes deste curso que responderam, dezessete afirmam estarem satisfeitos da forma como acontece; dois posicionam-se no sentido de que melhorias e/ou ajustes seriam necessários em relação ao mercado de trabalho, na questão de atualização quanto à realidade das empresas e um discente aponta a necessidade de mais aulas. Por sua vez, no curso Técnico em Análises Químicas, dos dozes discentes que responderam, dez afirmam que poucas aulas práticas são proporcionadas e dois avaliam de positivamente a forma como acontecem. Da mesma forma, neste último curso, três discentes ainda apontam algumas dificuldades, como a falta de equipamentos, que tem prejudicado o andamento das aulas práticas. Isso também devido ao curso Técnico em Análises Químicas ter iniciado as atividades sem toda a infraestrutura necessária, visto ser mais recente que o Técnico em Informática. Assim, compreendemos que a falta de equipamentos afeta o trabalho pedagógico realizado, o que se observa a partir da fala de um dos servidores e de um dos discentes:

Por enquanto no campus Cascavel nós temos uma defasagem nos laboratórios o que dificulta essa formação [relação teoria e prática]. (SERVIDOR 9, 2018)

A estrutura do IFPR - Cascavel não está terminada, o que prejudica algumas atividades (DISCENTE 30, 2018)

Há de se considerar que a prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem, é prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Parecer CNE/CEB n. 11/2012 e Resolução CNE/CEB n. 06/2012, o que permite afirmar que o campus Cascavel vem atendendo a esta determinação legal.

Cabe ressaltar que o trabalho desenvolvido nos cursos integrados do campus Cascavel caminha na direção da proposta de ensino integrado defendida por Araujo e Frigotto (2015). Os autores mencionam que não existe uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio. Para eles, existem vários procedimentos que podem ser adotados, considerando a matéria, os alunos e

as finalidades educacionais específicas para o favorecimento da ampliação da compreensão do mundo.

Desse modo, recebem importância os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura para a formação humana, que necessitam integrar o currículo escolar para uma possibilidade de formação politécnica/tecnológica. No IFPR, a formação profissional está orientada para a integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual (IFPR, PPI, 2014-2018). Logo, compreende-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas visam à construção de novos aprendizados, mas tendo suporte no conhecimento já construído pela humanidade, refletindo na atuação profissional do egresso, conforme se visualiza nos PPC's.

Os pressupostos pedagógicos do Curso Técnico em Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio, do eixo Controle e Processos Industriais, abarcam os conceitos e as metodologias propostos na organização do curso, os quais procuraram construir uma organização curricular pautada nos princípios básicos do currículo integrado, tendo como principais eixos estruturantes a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia, através da integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social do egresso. (PPC ANÁLISES QUÍMICAS, IFPR, CASCAVEL, 2015)

Esses eixos têm como objetivo integrar uma totalidade na formação do sujeito, sendo base para a proposta do ensino integrado. Nessa perspectiva, não há como conceber nenhuma atividade profissional com apenas um destes eixos, pois de acordo com Gramsci toda atividade humana requer, sempre e necessariamente, algum recurso intelectual, alguma habilidade física bem como a disposição necessária para tal (ARAUJO, 2014).

Em relação aos eixos nos cursos técnicos do campus Cascavel, os nove servidores entrevistados dizem perceber a existência do trabalho, ciência, tecnologia e cultura nas atividades que são desenvolvidas, principalmente na realização de eventos, projetos e atividades extracurriculares. Desses, dois ainda citam que não percebem de forma articulada, mas de acordo com a área de conhecimento de cada componente curricular. Um servidor especifica como percebe a presença de cada um dos eixos nos cursos.

[...] a questão do trabalho fica mais evidente nessa formação deles para o mercado de trabalho, mercado profissional. O eixo de ciência vai envolver todas as áreas, a tecnologia também vai ficar mais evidente com as áreas técnicas, e a parte da cultura, [...] justamente para dar uma formação um pouco mais abrangente para que eles não fiquem aqueles profissionais lá que sabe fazer, mas não sabe ler o mundo da volta dele. (SERVIDOR 5, 2018)

Contudo, entendemos que, para além de conceitos e nomenclaturas, o que se almeja é a compreensão da totalidade em determinado conteúdo, componente curricular e conhecimento. Logo, é importante que o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura permeiem todo o currículo, procurando realizar um trabalho de forma não isolada, centrado na questão da formação humana integral que possibilite um conhecimento mais amplo, para além da segmentação em disciplinas. Por isso, para Pacheco (2011, p. 10), um dos objetivos basilares dos Institutos Federais consiste em “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”. Ademais, o mesmo autor ainda destaca:

O fazer pedagógico desses Institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. (PACHECO, 2011, p. 20)

Para uma melhor articulação entre os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, quatro servidores sinalizam como possibilidade os projetos de ensino, pesquisa e extensão. Aliás, a atuação do IFPR na educação profissional e tecnológica tem visado esse tripé: ensino, pesquisa e extensão, conforme sinalizado no PPI (2014-2018), e em atendimento à lei 11892/08, buscando a produção e divulgação de ciências e tecnologias que permitam o enfrentamento dos problemas locais e regionais. Dessa forma, de acordo com o PPI,

As atividades de pesquisa e extensão devem contribuir para o aprimoramento das ações do ensino, como também ampliar as possibilidades de apropriação dos conhecimentos, não se distanciando da realidade, mas problematizando-a e propondo sua ressignificação. (IFPR, PPI, 2014-2018, p. 73)

Isso permite depreender que tais atividades são parte importante do currículo integrado, conforme expõe este servidor.

Então, hoje o Instituto Federal é uma das únicas ou a única instituição, que no nível médio consegue oferecer a pesquisa e extensão, e quando eu falo em pesquisa e extensão aí sim eu tenho o ensino integrado. (SERVIDOR 6, 2018)

A partir do que foi abordado na categoria anterior, também ratificamos a avaliação positiva dos estudantes em relação ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, que contribuem sobremaneira para o processo de ensino e aprendizagem.

No meu caso, foram-me apresentadas diversas oportunidades de participação em projetos científicos, eventos e outros encontros que possibilitaram uma grande agregação ao currículo, além da formação técnica, é claro. (DISCENTE 15, 2018).

Os projetos de iniciação científica cooperam muito na formação dos alunos, pois nos ajudam a entender previamente o mercado de trabalho (DISCENTE 27, 2018)

A iniciação científica da rede federal é o grande diferencial (DISCENTE 19, 2018)

Todavia, os servidores também apontam algumas dificuldades quanto ao desenvolvimento de atividades dessa natureza, como por exemplo: a falta de verbas para a pesquisa, evidenciado por três servidores; a carga horária insuficiente para conciliar o ensino e pesquisa, dito por dois servidores; a dificuldade de integrar o tripé ensino, pesquisa e extensão, indicado por um servidor; a falta de estrutura para pesquisa (salas, laboratórios mais avançados, equipamentos), sinalizado por dois servidores e número inferior de ações e/ou projetos de extensão, também destacado por dois servidores. Da mesma forma, um servidor salienta a questão da dificuldade em trabalhar com a pesquisa com estudantes do ensino médio, conforme especificado abaixo.

[...] ainda a gente tem dificuldades, às vezes, de saber como envolver um estudante do ensino médio em uma pesquisa científica, ele estar maduro o suficiente para se envolver numa pesquisa científica; o desafio de trazer a comunidade externa para dentro do campus, acredito que ainda seja um problema. (SERVIDOR 5, 2018)

Outro fator que merece destaque é a crítica realizada por um servidor em relação aos projetos que não envolvem estudantes, pois o mesmo explica que “às vezes os projetos são individuais, não envolve participação de alunos que é... chega a ser um pecado no meu ponto de vista, deveria ter” (SERVIDOR 8, 2018). Da mesma forma, outro servidor evidencia a necessidade de dedicação dos estudantes nesse formato de proposta, o que por vezes esbarra na falta de auxílio financeiro para sua permanência o dia inteiro no campus.

[...] a proposta com este tipo de ensino técnico profissional integrado ele exige uma dedicação muito grande por parte do aluno de ele se envolver nas atividades do campus, nas práticas de ensino, pesquisa e extensão. E uma das situações que eu acho um problema complicado para eles é a situação financeira, a situação de alimentação e transporte. (SERVIDOR 1, 2018)

Desse modo, identificamos que existem limitações para a efetiva realização dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, que estão associadas a fatores internos e externos à instituição. Entretanto, especialmente quanto aos fatores internos, cabe à instituição rever como pode estar minimizando ou resolvendo essas dificuldades, a fim da melhoria do trabalho realizado.

Ainda cabe ressaltar a pesquisa atrelada à inovação, fomentada no IFPR a partir da existência do Núcleo de Inovação Tecnológica, que tem vinculado um núcleo em cada campus, atendendo à exigência legal da lei 11892/08. Dessa forma, o IFPR já tem desenvolvido patentes, conforme mencionado por dois servidores: “[...] depois desse último ano aí, está sendo feito um trabalho muito legal no Instituto Federal, e possivelmente, nós vamos entrar como uma das instituições que mais produz patentes” (SERVIDOR 6, 2018).

Assim, identificamos que o desenvolvimento de patentes por meio da pesquisa tem se apresentado como mais um dos diferenciais da educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais e, neste caso, no IFPR. Por outro lado, segundo o PPI do IFPR (2014-2018), por meio do “empreendedorismo inovador”, um dos eixos das políticas de extensão, pesquisa e inovação, novamente verificamos um direcionamento para o atendimento das demandas do mercado, “em que o espírito criativo, de

liderança e empreendedor sejam estabelecidos entre o corpo docente e discente” (IFPR, PPI, 2014-2018, p. 66).

A partir disso, na organização dos documentos institucionais observamos uma dúbia formação: por um lado a busca por uma formação integral e humana; por outro lado o atendimento às necessidades do mercado. É o que se visualiza no perfil profissional de conclusão dos cursos.

As competências relacionadas ao curso Técnico em Análises Químicas seguirão as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB nº 3 de 26 de junho de 1998. As ementas contemplam conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao exercício da profissão. Busca-se aqui portanto, a formação de um profissional que atua de forma independente e inovadora, que aplica e respeita as normas de proteção e preservação do meio ambiente, saúde e segurança no trabalho, que possui habilidades de comunicação e de trabalho em equipe e que age com ética profissional, sustentabilidade, flexibilidade, responsabilidade social e domínio do saber-fazer, do saber-ser, do saber-saber e do saber-conviver. (PPC ANÁLISES QUÍMICAS, IFPR, CASCABEL, 2015)

Considera-se a questão da formação tecnológica, mas ao mesmo tempo, evidenciam-se as competências desejadas aos profissionais formados. Entretanto, mesmo com essa bipolaridade na formação, salientamos que o conhecimento científico e tecnológico não pode ficar em segundo plano, caso contrário a formação será concentrada apenas no desenvolvimento de habilidades e competências, o que é considerado fator para a continuidade da alienação da classe trabalhadora.

Na perspectiva de uma formação de qualidade, os nove servidores evidenciam a evolução dos estudantes ao longo do curso, o que contribui tanto para a formação profissional quanto para a formação geral. É o que se verifica por meio da fala de um dos servidores.

Enfim, quando ele entra aqui ele entra muito fraquinho e daí você pega lá no quarto ano, nossa, a satisfação é muito grande para o professor, ver a evolução desse aluno, evolução como ser humano, evolução científica, de quem não tinha condições mínimas de escrever um texto e sai daqui produzindo trabalho científico. Então isso é fantástico, esse é o papel, esse é o grande diferencial do Instituto Federal frente às instituições aí de ensino, essa transformação do egresso, ela é real, ela pode ser quantificada por aquilo que eu falei antes, de aluno já no terceiro ano sendo aprovado em vestibulares concorridos, alunos no terceiro ano já trabalhando, já tendo emprego, nós

temos estagiários hoje de Análises Químicas que já estão dentro de laboratórios fazendo estágio. (SERVIDOR 6, 2018)

Ao mesmo tempo, dois servidores também pontuam que a maioria dos estudantes vem estudar no Instituto Federal em busca de uma melhor formação, que possa, inclusive, auxiliá-los na aprovação para o vestibular. É o que já verificamos pelas respostas dos estudantes na primeira categoria de análise, quando respondem que sua motivação para a escolha do curso técnico no IFPR - Campus Cascavel foi devido ao fator qualidade na educação ofertada. Isso nos faz refletir o quanto a educação pública em outras redes ainda precisa melhorar para que o adolescente não precise se sujeitar à formação profissional de nível médio, se assim o desejar. Dessa forma, fica evidente o estabelecimento da dualidade educacional de novo tipo, entre redes de ensino, conforme expõem Rummert, Algebaile e Ventura (2013). Também, a presença de uma dualidade estrutural nessa modalidade de ensino, pois aqueles adolescentes com famílias em condições sociais e econômicas mais favoráveis seguem seus estudos em nível superior, ao passo que os filhos dos desprovidos de tais condições vão para o mercado de trabalho.

Diante do exposto, o perfil do egresso dos cursos integrados deve-se à formação que é ofertada no campus Cascavel. Uma formação que procura ir além dos interesses do mercado, que focaliza na formação do estudante por inteiro, conforme sinalizam todos os servidores entrevistados e os próprios PPC's. O texto desses documentos explicita a busca por uma formação diferenciada, que proporciona “espaços de inclusão e de desenvolvimento econômico e social através de uma efetiva formação para o mundo do trabalho” (PPC'S ANÁLISES QUÍMICAS E INFORMÁTICA, IFPR, CASCAVEL, 2015, 2013). Para os servidores, os saberes que são ensinados ao longo dos cursos proporcionam uma boa noção do que ocorre no mundo do trabalho, ampliando perspectivas e visões de mundo. De acordo com a fala de um servidor:

[...] nós temos que criar sim essa oportunidade, afinal de contas o nosso projeto enquanto Instituto é realmente externalizar, ampliar, trazer maiores perspectivas de saberes... não é só apenas centralizar... os professores têm essa preocupação. (SERVIDOR 2, 2018)

Contudo, um servidor faz a ressalva de que esses saberes ainda não ocorrem de forma integrada entre os diferentes componentes curriculares,

algumas questões não permeiam todo o currículo, sendo trabalhadas de forma isolada. Logo, torna-se importante o que evidencia Araujo (2014, p. 17), quando coloca que “ao abordar os desafios de desenvolvimento de práticas pedagógicas, sustentamos que uma didática integradora requer necessariamente, embora de forma não suficiente, uma atitude docente integradora, orientada pela ideia de práxis”. Ou seja, é preciso que o docente considere a totalidade social na compreensão do objeto de estudo, primando pela construção de práticas pedagógicas de integração.

No que tange ao atendimento dos arranjos socioprodutivos locais, exigência da lei 11892/08, o IFPR articula como ação “incentivar a construção de propostas nos campi que atendam aos arranjos culturais, sociais e produtivos locais” (IFPR, PPI, 2014-2018, p. 50). Então, está de acordo com o que destaca Pacheco (2011), em relação à construção da proposta pedagógica nos Institutos Federais.

Considera-se que os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e se transformem em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará a traduzir um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado. (PACHECO, 2011, p. 18)

Além disso, constitui como uma das premissas básicas da organização curricular dos cursos técnicos de nível médio, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Parecer CNE/CEB n. 11/2012 e Resolução CNE/CEB n. 06/2012, considerar “adequação à vocação regional e às tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes” (Resolução CNE/CEB n. 06/2012, art. 22, p. 7).

Nesse sentido, os servidores relatam que os cursos técnicos integrados do campus Cascavel atendem aos arranjos socioprodutivos locais, pois conforme mencionam três servidores, um estudo sobre a necessidade do mercado e a existência ou não de cursos no município é realizado a fim de uma escolha mais acertada de acordo com o contexto local. Torna-se necessário, então, a investigação se o curso proposto é realmente necessário àquela sociedade, se vem associado à equivalente ampliação do quadro de docentes e técnicos e se a estrutura física é adequada para a oferta do curso.

Quanto à existência de mercado, isso se visualiza a partir da fala de um dos servidores, conforme segue.

Cascavel tem muitas empresas da área de tecnologia, até mesmo tecnologia ligada às cooperativas agrícolas da região e essas cooperativas estão se automatizando, então acredito que o curso pode atender em parte essa demanda da automatização dessas empresas de tecnologia. Com relação à química, tanto Cascavel quanto Toledo, tem um grande número de laboratórios e você tem uma grande indústria farmacêutica em Toledo, cidade muito próxima, então atenderia também neste sentido, e é um curso que não faz concorrência com outros que estão presentes no mercado, como um SESC ou SENAI oferece. (SERVIDOR 5, 2018)

Ainda, dois servidores advertem que o mercado não absorve a quantidade de técnicos formados. Entretanto, sabemos que hoje essa realidade não é somente em relação aos cursos do campus Cascavel, mas em relação aos diferentes cursos ofertados em diferentes instituições, o que pode ser considerado um grave problema social.

O que não se pode deixar de registrar é que no atual sistema capitalista vivenciado as instituições necessitam formar para o mercado de trabalho. Todavia, precisam ir além, no sentido da formação de uma mão de obra qualificada, crítica e reflexiva, que pensa e entende a dimensão do trabalho que exerce; que esta mão de obra não seja uma mera executora de tarefas que causem sua alienação social. Isso é elucidado por Ciavatta (2012), quando enfatiza que as instituições não devem reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho e ao mesmo tempo não devem ignorar as exigências da produção econômica, que é o campo onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Assim, a formação deve incorporar

[...] aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia. (BRASIL, 2007, p. 34)

A partir desse viés buscado, compreendemos que o professor tem papel fundamental nesse processo formativo. Contudo, conforme já se identificou nesta pesquisa, existe um sério problema relativo à formação docente que voltamos a mencioná-lo por meio da fala de um dos servidores:

A grande dificuldade, o grande problema é a compreensão do que é formação integrada. [...] Então para mim está muito claro: nós temos um perfil da maioria dos professores serem novos que nunca trabalharam e muitos saíram recém da sua formação acadêmica, recém mestres, recém doutores, que nunca trabalharam em escola. Então eles ainda têm concepção de uma escola tradicional. Então essa questão da educação integrada e tecnológica não está clara na formação. Então o desafio para nós enquanto instituto, [...] é trabalhar a questão da formação continuada com o docente, deixando claro: qual é nosso objetivo, qual é a política da instituição, para que ela foi criada. É esse o desafio, muito grande. (SERVIDOR 9, 2018)⁷⁸

Da mesma forma, os Institutos Federais ainda são recentes, apresentam uma proposta de ensino integrado recente. Isso corrobora para que a questão da formação dos profissionais focada nas finalidades e objetivos dos Institutos Federais, assim como a direção da formação almejada seja pressuposto inicial da formação continuada. Entendemos, dessa forma, que com a formação continuada poderá se evitar a justaposição entre componentes curriculares e a dissociação entre formação geral e profissional.

No entanto, também sabemos que a formação continuada não representa a única condição para a concretude de práticas pedagógicas mais integradas. Segundo Araujo e Frigotto (2015), várias são as possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favorecem as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração e que são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem. Para os autores,

A escolha por um arranjo depende de inúmeras variáveis, tais como: as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social. (ARAUJO, FRIGOTTO, 2015, p. 67)

Portanto, a proposta de formação integrada é desafiadora, pois requer uma postura ativa, de busca, de encontro com os demais docentes, a fim de sua efetividade. Mas, um servidor ainda faz ressalva quanto à didática dos professores, que representa uma dificuldade no seu ponto de vista.

⁷⁸ A fala do servidor é referente à totalidade dos docentes do campus, por isso se contrapõe ao gráfico 5 (Tempo de experiência docente dos servidores), apresentado na página 134.

[...] o fato de ter professores mestres, doutores trabalhando com educação básica, isso com certeza é fenomenal, é uma diferença... só que aí a gente vê a dificuldade de como trabalhar a didática dos professores, como esse professor aborda o aluno, como que ele compreende que ele está trabalhando com um aluno de 14, 15 anos, esse é um outro problema, um desafio sabe. (SERVIDOR 4, 2018)

Então, ratificamos que a questão da formação continuada não deve somente abordar questões relativas à educação profissional dos Institutos Federais, mas devem se fazer presentes elementos que trabalhem a formação pedagógica desses profissionais.

Outra dificuldade apontada por seis servidores diz respeito à falta de infraestrutura física para atender às demandas do campus. De acordo com os apontamentos, até o momento o campus vem trabalhando com as condições dadas, no entanto, a ampliação de cursos também está sujeita à ampliação de infraestrutura, conforme observação realizada por um servidor, o que no seu ponto de vista é um grande problema. Para ele, “primeiro lança-se o curso sem ter infraestrutura e durante o curso é que se vai construindo, vai se montando, vai se redimensionando. Então, esse é o maior gargalo que existe” (SERVIDOR 2, 2018).

Da mesma forma, outro servidor evidencia essa questão, complementando a necessidade de investimentos em formação pedagógica: “[...] acredito que hoje o desafio seria esse: seria montar a parte de estrutura física e favorecer talvez um pouquinho a formação pedagógica, também falta um pouquinho” (SERVIDOR 6, 2018).

Assim, pelo fato do campus Cascavel ser recente, sua estrutura física ainda não foi consolidada, o que demanda investimentos para seu desenvolvimento. Além disso, outros fatores precisam ser observados para a consolidação enquanto campus, instituição e Rede Federal. É o que sinaliza Roberto Gil Rodrigues Almeida, atual presidente do Conselho Nacional das Instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), em relação aos principais desafios da Rede Federal neste momento:

De uns anos para cá, a redução do orçamento, a recomposição do banco de servidores e a consolidação da estrutura física das unidades (laboratórios, ginásios, bibliotecas...) passaram a ser temas sensíveis, já que o funcionamento das instituições está diretamente ligado a esses aspectos. Para além disso,

positivamente falando, o nosso desafio diário, e grande diferencial da Rede, é a manutenção do nível de excelência das atividades institucionais, garantindo permanentemente que os estudantes tenham acesso à uma educação profissional e tecnológica diferenciada, de qualidade superior. Com isso, posso dizer que o nosso desafio mais prazeroso é o constante processo de aperfeiçoamento institucional. (IFS, 2018, on-line)

Na mesma direção, Ferretti (2014) também destaca alguns dos principais desafios para a Rede Federal, como:

Sem o conhecimento mais detido das instituições pode-se hipotetizar que a criação e instalação dos inúmeros campi, a promoção dos processos seletivos de docentes e discentes, a montagem da infra-estrutura física e organizacional, a criação e manutenção de processos de comunicação eficientes, a administração das relações inter-campi e inter IFs, a necessidade de rever rotinas e procedimentos administrativos e de gestão para adequar-se ao novo desenho institucional, representam desafios de monta, ainda que já exista, pelo menos nos campi mais antigos, infra-estrutura já montada e em funcionamento. (FERRETTI, 2014, p. 91-92)

Assim, apesar de todos esses desafios, tais instituições ainda procuram desenvolver um trabalho de qualidade. Tratando-se do campus Cascavel isso fica evidente a partir da fala dos servidores e discentes. É o que se observa a seguir.

[...] eu vejo o Instituto de uma forma muito positiva. A gente que está aqui dentro faz a maior propaganda, porque a gente acredita no trabalho que está fazendo, assim no sentido de oferecer uma educação de qualidade para o aluno de uma classe, muitas vezes, não muito privilegiada. E eu acho que o ganho está aí. (SERVIDOR 3, 2018)

Educação de qualidade, formação profissional de boa qualidade para já entrar no mercado de trabalho e a iniciação na vida acadêmica. (DISCENTE 28, 2018)

A partir disso, percebemos que o campus Cascavel vem desenvolvendo uma educação referenciada, com alvo no público mais necessitado, ou seja, os filhos da classe trabalhadora. Assim, torna-se importante saber o que esse público - os discentes - considera mais significativo nessa formação. Quando questionados, os trinta e dois discentes respondem: a iniciação científica e participação em projetos (sete respostas); os conhecimentos de base geral e profissional (sete respostas); a educação de qualidade (seis respostas); os professores capacitados (seis respostas); a forma de ensino e os

conhecimentos práticos (seis respostas); os conhecimentos da área profissional/curso técnico (cinco respostas); a dupla formação - ensino médio e curso técnico (quatro respostas); os conhecimentos básicos (três respostas) e a possibilidade maior de ingresso no nível superior e mercado de trabalho (três respostas).

Diante destas respostas, verificamos que uma está interligada à outra, havendo associação entre as respostas. Uma educação de qualidade se deve aos profissionais que a realizam, às condições existentes e à relevância dada aos conhecimentos científicos, tecnológicos, humanísticos e sociais. Isso oportuniza que os discentes possam realizar suas escolhas futuras, ou seja, ingressar no mercado de trabalho ou continuar seus estudos em nível superior. Quanto a esta última possibilidade, um servidor faz a seguinte observação: “[...] nós temos uma turma só formada de técnico, mas tivemos a felicidade desses alunos, vários entraram em universidades estaduais em cursos concorridíssimos, mesmo sendo um curso técnico” (SERVIDOR 6, 2018). Isso mostra que a educação profissional integrada ao ensino médio tem permitido uma excelente formação aos discentes, não sendo restrita à base tecnicista. É nisso que consiste a formação integrada, de acordo com a perspectiva elucidada por Ciavatta (2012).

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, [...] supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2012, p. 85)

Nesse sentido, identificamos que a educação profissional integrada ao ensino médio colabora não somente para a formação de um profissional, mas de um cidadão, que entende a dimensão do trabalho e o processo de alienação imposto pelo capital. Assim, também possibilita ao estudante formado o desenvolvimento da autonomia intelectual, em que este seja capaz de realizar suas escolhas a partir de uma sólida base de formação. Quanto a este aspecto, um servidor destaca que o aprendizado não ocorre somente nos discentes,

mas nos diferentes sujeitos envolvidos na instituição, o que contribui para o amadurecimento institucional.

[...] o IFPR, é muito novo, o aprendizado a gente vê não só nos alunos, mas também de todos os servidores, o amadurecimento do servidor e também da instituição por conta de ser uma instituição muito nova, e da estrutura que é.
(SERVIDOR 7, 2018)

Portanto, à medida que o campus e o próprio IFPR vão se consolidando o trabalho tende a melhorar, pois esse é um processo contínuo, em que cabe uma organização de acordo com a realidade local, de acordo com o perfil dos estudantes, da conjuntura política e econômica, enfim, que está em constante movimento a partir da sociedade ora apresentada.

Desse modo, mesmo sendo uma instituição recente e com servidores em contato inicial com a proposta, o campus Cascavel tenta perseguir a melhor forma de trabalhar a educação profissional integrada, ainda que alguns obstáculos sejam percebidos, principalmente a falta de formação continuada, de recursos financeiros e de infraestrutura física, conforme sinalizado no decorrer deste capítulo. É uma educação que caminha na direção de uma formação politécnica/tecnológica e que envolve na perspectiva institucional a formação integral e humana, assim como a preparação para o mercado de trabalho. Tendo em vista a sociedade atual, neoliberal, entendemos que esse direcionamento é necessário, pois caso contrário corre-se o risco da fragilização da instituição e/ou a desconsideração pelos sujeitos, já que se faz necessário acompanhar o tempo presente. Assim, isso aparece como uma contradição na formação proposta pelos Institutos Federais.

Em vista dos dados analisados entendemos que o Instituto Federal, e no caso desta pesquisa o IFPR - Campus Cascavel, destaca-se como uma instituição de educação com princípios da politecnia, além de ser pública e gratuita, demonstrando que esse formato de educação representa um diferencial na sociedade atual. Contudo, resta-nos dizer ainda que cabe uma pesquisa que investigue os egressos dos Institutos Federais, suas possibilidades de atuação e/ou continuidade dos estudos, para dessa forma realizar ações no sentido de melhorias de tais instituições.

3.1.5 Achados a partir da pesquisa com os sujeitos envolvidos

Ao realizarmos as entrevistas semiestruturadas com os servidores do campus Cascavel, pudemos identificar algumas questões que não poderiam passar despercebidas e que para esta pesquisa recebem extrema importância. Assim, brevemente, procuraremos apontar essas considerações, demonstrando, ao mesmo tempo, a pertinência para o objeto de estudo.

Inicialmente, nos chamou a atenção a dualidade educacional expressa por um dos servidores: a formação em nível superior e a formação em nível técnico.

Então, eu vejo um problema essa dualidade, de formação acadêmica a nível de terceiro grau com o curso técnico. Muitas vezes, forma-se um profissional do curso técnico que vai disputar mercado com um profissional a nível superior, essa situação que me preocupa muito. (SERVIDOR 2, 2018)

Assim, fica evidente a dualidade educacional para a formação de trabalhadores manuais (rede primário-profissional ou rede PP) e trabalhadores intelectuais (rede secundário-superior ou rede SS), conforme expressa Campello (2008). No entanto, o servidor faz uma observação pertinente em relação a essa dualidade na sociedade atual: não há mais lugar para todos. Assim, há disputa de vagas no mercado de trabalho, por vezes, desvalorizando determinadas formações, pois a lógica da contratação é para aquele que se sujeita a ganhar menos pelo trabalho executado, intensificando a exploração do capital. Dessa forma, para Ianni (1988) o capitalismo é um sistema de mercantilização com capacidade de mercantilizar as próprias pessoas.

Este configura-se como um sistema de mercantilização universal e de produção de mais-valia. Ele mercantiliza as relações, as pessoas e as coisas. Ao mesmo tempo, pois, mercantiliza a força de trabalho, a energia humana que produz valor. Por isso mesmo, transforma as próprias pessoas em mercadorias, tornando-as adjetivas de sua força de trabalho. (IANNI, 1988, p. 8)

Sob esta lógica, a introdução da formação por competências ganha relevância, uma vez que associa o fazer da escola ao atendimento exclusivo das demandas do mercado, prescindindo das relações implícitas ao mundo do trabalho. E é nesse contexto que também está inserida a contrarreforma do

ensino médio, estando afinada com a pedagogia das competências, num movimento contrário à concepção de formação humana integral. A respeito da contrarreforma do ensino médio, em suas considerações, manifestaram-se dois servidores:

Por enquanto o Instituto não se encaixa nessa... pela autonomia das instituições federais de ensino ela não entra nesse quesito, isso foi discutido numa reunião lá em Curitiba, do jeito que está fica. (SERVIDOR 8, 2018)

Eu estou muito preocupado com a questão do novo ensino médio [...] A nossa realidade não é essa que o governo está trazendo. Os resultados que os Institutos Federais trazem com o curso integral, vamos tirar o curso técnico, vamos pensar na base nacional comum, o nosso aluno sai muito melhor formado. Por quê? Pela qualificação dos professores, pela preocupação de fazer com que o aluno, por mais que ele tem esse curso técnico, mas ele também saia com condições de disputar o mercado de trabalho em outras áreas e se uma vez implementar isso no Instituto Federal acredito que simplesmente vai prejudicar e quem sabe até acabar com aquilo que nós estamos tentando desenvolver, um ensino de qualidade. (SERVIDOR 2, 2018)

Essa preocupação com a contrarreforma demonstra que os servidores acreditam no trabalho que desenvolvem, que trabalham no sentido de uma formação completa do estudante, indo além da formação específica do curso técnico. Ainda, se for efetivada, representaria o desmonte da proposta dos Institutos Federais, e não somente de tais instituições, mas da educação pública brasileira, pois faz parte de um movimento de retirada de direitos sociais da classe trabalhadora, aí incluso o direito à educação no seu sentido mais amplo, ou seja, a redução do acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos.

Além disso, conforme evidenciamos no segundo capítulo, os cortes orçamentários também ameaçam as instituições de ensino, podendo ocasionar o sucateamento da educação pública. Quanto a este aspecto, novamente dois servidores posicionaram-se.

[...] dá muito medo do processo de sucateamento que pode vir, que parece aí que pelas políticas se acenam pra nós e o que seremos nós no futuro? É um medo. (SERVIDOR 4, 2018)

Eu acredito na perspectiva, no projeto do Instituto Federal, mas sinto que o nosso Instituto hoje é muito prejudicado por falta de investimento, de planejamento, de verbas orçamentárias, mas

não só o Instituto em si, a educação brasileira está sendo muito prejudicada. (SERVIDOR 2, 2018)

Tendo em vista essa situação, verificamos que especialmente a classe menos privilegiada é afetada, isto é, a classe trabalhadora, coibindo uma educação de qualidade. Entendemos que investimentos são necessários para a melhoria educacional, valorizando a escola e os profissionais que nela encontram-se inseridos. A educação pública, assim como qualquer outra política pública, é responsabilidade do Estado, que deveria ter o compromisso de zelar por um trabalho coerente, realizando os investimentos necessários e acompanhando o que ainda poderia ser melhorado. Um dos servidores enfatiza que o Instituto Federal representa uma política pública educacional de qualidade, mas que para a continuidade desse trabalho requer investimentos.

Acredito que o Instituto soa como algo diferenciado do serviço público, que é conhecido em geral como de baixa qualidade, as críticas sempre são essas, que tudo que vem de Estado é de baixa qualidade, é precário, etc, e o Instituto, penso eu, que destoa desta visão e mostra justamente que é possível ofertar uma coisa gratuita, pública e de excelente qualidade, precisa só de investimentos. (SERVIDOR 5, 2018)

Considerando esses aspectos, identificamos que o investimento em políticas públicas é de extrema importância, pois representa o acesso da classe trabalhadora aos diferentes direitos sociais. Por isso, a formação crítica, política e social dos indivíduos é necessária, uma vez que a educação é o alicerce para o exercício dos demais direitos sociais.

Isto nos permite depreender e sustentar que uma proposta como a dos Institutos Federais precisa ser legitimada, valorizada e angariada pela sociedade, pois mesmo no contexto de um sistema capitalista tem representado a busca por uma formação integral e humana dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores. (Karl Marx)

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Campus Cascavel, identificando se apresenta direcionamento para uma formação politécnica/tecnológica. Para isso, tornou-se importante verificar como a educação profissional integrada ao ensino médio nos Institutos Federais foi projetada, organizada e vem sendo praticada, reconhecendo, ainda, os interesses que movem tal política.

Convém destacar que o estudo foi desenvolvido com base em produções existentes sobre o tema em pauta e análise de documentos institucionais do IFPR, através do diálogo com os sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, servidores e discentes. No entanto, temos em mente que esta pesquisa, principalmente em suas considerações, representa apenas uma possibilidade de interpretação do contexto investigado, o que não limita o desencadear de novas pesquisas.

O que se expõe a seguir buscará sinalizar os questionamentos da pesquisa, destacando alguns aspectos teóricos, mas com maior ênfase nos resultados dessa pesquisa. Na elaboração do conteúdo o termo politécnia, vinculado ao campo trabalho e educação, remete à análise da educação profissional integrada ao ensino médio, trazendo um caminho de reflexão acerca da proposta dos Institutos Federais, especificamente do IFPR - Campus Cascavel.

Nesse sentido, ao destacar a educação profissional no contexto do Estado neoliberal brasileiro entendemos que nossa sociedade sempre esteve atrelada à lógica do capital, o que influencia diretamente nos processos formativos. Isso faz com que se reproduza o dualismo educacional, que ainda emperra a educação, especialmente a profissional. Assim, identificamos a importância do indivíduo compreender a totalidade, a partir de uma sólida formação, em que munido de conhecimento, terá possibilidade de transformar a realidade, rumando para a emancipação social. É a partir daí que a educação politécnica recebe ênfase maior, pois permite uma formação omnilateral,

focada na compreensão dos fundamentos científicos, integrando ciência, tecnologia, cultura e trabalho.

Assim, ao apresentar as particularidades do processo de implementação dos Institutos Federais, sua constituição na sociedade brasileira e as especificidades do processo formativo, verificamos que os principais documentos norteadores da educação profissional integrada ao ensino médio - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Parecer CNE/CEB n. 11/2012 e Resolução CNE/CEB n. 06/2012 - configuram-se como importantes dispositivos legais da educação profissional na perspectiva da educação politécnica, justamente por apresentarem os princípios de uma formação humana, omnilateral, com direcionamento para integração de conhecimentos. Ao mesmo tempo, conforme sinaliza Ferretti (2014), os Institutos Federais foram pensados como agências estratégicas de desenvolvimento, o que, por conseguinte, impulsiona o capital. Dessa forma, aí está posta uma das contradições na criação dos Institutos Federais.

Por outro lado, os resultados dos Institutos Federais têm demonstrado todo seu potencial enquanto política pública de formação profissional. Um conjunto de fatores contribui para isso: um projeto que contempla uma legislação afinada com os propósitos educacionais, ou seja, diretrizes curriculares nacionais que norteiam o trabalho pedagógico; uma política de formação e qualificação do corpo docente e técnico administrativo, com respectivas remunerações condignas e planos de carreira; regime de dedicação exclusiva dos docentes; da política de assistência estudantil; das atividades de ensino, pesquisa e extensão oportunizadas; da infraestrutura adequada e as boas condições de trabalho.

Ademais, os Institutos Federais podem ser considerados, atualmente, a política pública de educação profissional mais abrangente, uma vez que expandiu e interiorizou essa modalidade de educação no Brasil, especialmente a partir de 2008. Conforme destacado por Frigotto (2018), os Institutos Federais permitiram a inclusão de sujeitos até então discriminados socialmente. Assim, por meio de um sistema de cotas para ingresso nos cursos dos Institutos Federais, oportunidades de acesso foram criadas para jovens oriundos de escolas públicas, negros, pardos, indígenas, quilombolas, com deficiência, pobres, garantindo que uma variedade de público seja alvo da educação profissional.

Todavia, ao apresentar as especificidades dos Institutos Federais, algumas contradições podem ser observadas, como por exemplo, a oferta de cursos à distância (EAD). Mesmo ampliando e democratizando a oferta da educação profissional pública e gratuita no país, essa forma de oferta pode representar uma ameaça à educação profissional integrada ao ensino médio, pois uma vez entendido que pode atender a parte relativa à formação profissional, o projeto de formação integrada pode ser desmontado.

Além disso, é preciso cautela com os cursos de Qualificação ou Formação Inicial e Continuada (FIC), pois podem representar a contramão da formação integral, tendo em vista que se trata de uma formação aligeirada e que dependendo do seu público alvo compromete a educação profissional integrada ou até mesmo outros níveis da educação profissional. Contudo, se apresentarem enfoque no ensino fundamental podem representar um estímulo para o ingresso na educação profissional integrada ao ensino médio.

Da mesma forma, a contrarreforma do ensino médio caso efetivada nos Institutos Federais pode representar o fim de uma formação integral. Segundo informações do CONIF, por enquanto a oferta da educação profissional integrada é garantida em virtude da legislação educacional vigente. Entretanto, caso as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Parecer CNE/CEB n. 11/2012 e Resolução CNE/CEB n. 06/2012 - e a própria lei de instituição da Rede Federal e criação dos Institutos Federais - lei 11892/08 - sofrerem alterações em seu texto legal devido à lei 13415/17 e à homologação da BNCC, poderá haver retrocesso também quanto à educação profissional integrada, não somente em relação ao ensino médio. Além disso, cabe evidenciar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, não sofreu alterações nos artigos 36-A, 36-B, 36-C, 36-D e artigos 39 a 42, que se referem à Educação Profissional Técnica de Nível Médio e à Educação Profissional e Tecnológica.

Desse modo, entendemos que os Institutos Federais têm mais condições para a resistência em relação à contrarreforma do ensino médio⁷⁹.

⁷⁹ No Instituto Federal do Paraná essa resistência já é percebida por meio das orientações advindas da pró-reitoria de ensino para a elaboração de novos Projetos Pedagógicos de Cursos. É o que se verifica no documento “NOTAS EXPLICATIVAS DO FORMULÁRIO DE ELABORAÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO TÉCNICO (PPC)” (2018), que traz a seguinte orientação: “orientamos que se mantenham em todas as séries/ períodos do curso os componentes Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física em função da certeza de que estes

Assim, devem auxiliar as escolas estaduais a resistirem também, apresentando como eixo estruturante da defesa o ensino médio integrado já existente na Rede Federal, que vem demonstrando prósperos resultados.

Diante desse cenário, verificamos que os Institutos Federais estão caminhando na contramão de um movimento maior, representado pela contrarreforma do ensino médio. Por isso, existe o risco de terem sua proposta fragilizada, por meio da falta de investimentos, pois sempre há a possibilidade de o MEC financiar apenas o que considera em acordo com a contrarreforma. Logo, entendemos que a união de esforços entre a Rede Federal é imprescindível para o fortalecimento dessa política pública, evitando criar disputas internas para não fragilizar a Rede, abrindo, assim, caminho para a contrarreforma.

Cabe ainda destacar, conforme elucidado por Frigotto (2018), que o golpe de Estado de agosto de 2016 visa liquidar com a esfera pública e, em especial, as políticas públicas que assegurem direitos universais e inclusão de setores da população que na concepção das oligarquias não devem ter acesso. Portanto, a contrarreforma do ensino médio tem imediata ligação com a Emenda Constitucional 95/2016 e a contrarreforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017). A primeira congela por vinte anos o investimento público, ferindo o que é considerado direito social. A segunda retroage ao século XIX, em termos de retirada de direitos dos trabalhadores.

Outra contradição que pode ser observada na política dos Institutos Federais diz respeito a forma de ingresso dos jovens nos cursos. A partir dos documentos institucionais e da participação dos sujeitos, identificamos que o campus Cascavel em sua proposta formativa dos cursos integrados busca romper com o dualismo educacional. Todavia, ao ter como possibilidade de acesso aos cursos a realização de um processo seletivo, verificamos a continuidade do dualismo, a reprodução da desigualdade de classes, uma vez que não há oportunidades para todos e mesmo com um sistema inclusivo por meio de cotas, são selecionados os candidatos melhores classificados nesse processo, de acordo com o que é estabelecido.

Da mesma forma, temos o entendimento de que esse processo seletivo deixará de ser realizado nesse formato quando as mesmas condições de

educação da Rede Federal forem universalizadas nas demais redes de ensino. Além disso, reconhecemos que também é um processo que alimenta a “indústria” de escolas preparatórias, cursinhos, e por sua vez, o capital. Mas, qual seria a melhor forma de ingresso? Ainda é uma questão a ser analisada, que demanda investigação dos diferentes contextos sociais de inserção dos Institutos Federais e que perpassa por estes mesmos contextos.

Diante disso, identificamos o dualismo educacional com uma nova configuração, conforme exposto por Rummert, Algebaile e Ventura (2013), que ocorre, inclusive, entre as redes de ensino e a partir de diferentes programas, níveis e modalidades de ensino. Isso corrobora para a continuidade do dualismo educacional no sistema brasileiro, pois o que se verifica é um processo de mutação do dualismo, que se perpetua na sociedade brasileira sob novas facetas.

Além disso, o empreendedorismo também aparece como contradição na proposta formativa dos cursos integrados do campus Cascavel. Ao mesmo tempo em que se busca uma formação integral, direcionada para a politecnia, se percebe o enfoque a uma formação na lógica do capitalismo, por meio da abordagem dos fundamentos do empreendedorismo. Porém, faz-se a ressalva de que esse enfoque se trata de uma exigência legal prevista para os Institutos Federais, sendo necessário, ainda, investigar a perspectiva de abordagem realizada pelos docentes.

Por outro lado, conforme sinalizado pela professora Suely A. Martins durante a qualificação desta pesquisa, a política dos Institutos Federais se mostra como uma possibilidade de emancipação, na qual as classes trabalhadoras poderiam se engajar na luta pela exigência da qualidade educacional. Entendemos que a defesa da escola pública de qualidade é um compromisso da sociedade.

No entanto, sabemos que atualmente vivemos um momento de regressão em aspectos que conseguimos avançar e que a luta por projetos nesse formato não será fácil. Isso porque não interessa ao governo discutir e ampliar políticas sociais que atendam a população majoritariamente, principalmente àqueles historicamente excluídos, visto sua subordinação à classe dominante.

O que se verifica na atualidade é o avanço de políticas educacionais que tem direcionamento para o desmonte da educação pública. Com a Emenda

Constitucional 95/2016, conhecida como a PEC do teto dos gastos públicos, vislumbra-se a não ampliação da Rede Federal, da educação, dos direitos sociais. Tratando novamente da contrarreforma do ensino médio, também esta representa uma contradição nessas condições, a não ser que se considere a perspectiva da educação à distância, o que seria, definitivamente, a restrição do jovem a uma formação completa, inclusive a restrição de seu acesso ao espaço escolar.

O que vislumbramos é um processo de privatização muito forte, que se intensifica com a eleição de um governo de extrema direita que tem por objetivo atender às investidas do capital neoliberal. Assim, é agravado o processo de formação para atender exclusivamente as demandas do mercado, em detrimento da formação integral do ser humano. E, histórica e necessariamente, essa é a lógica do mercado: uma formação apenas para o saber fazer, que desconsidera as demais dimensões do processo formativo.

Todavia, a formação politécnica/tecnológica almejada não significa o desprezo da economia, do trabalho, pois entendemos que em qualquer modo de produção esses elementos são fundamentais. O que é defendido na formação com o viés politécnico/tecnológico é uma economia e um trabalho que visam uma sociedade mais igualitária, conseguindo ir além dos interesses do mercado, em que o sujeito adquira o domínio do conhecimento técnico científico de todos os campos do conhecimento, relacionando-os e sabendo se posicionar para não ser massa de manobra do capital.

A partir disso, compreendemos que a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio, especialmente da instituição alvo desta pesquisa, o IFPR - Campus Cascavel, tem buscado esse direcionamento para a formação politécnica/tecnológica. É uma proposta que não nega as exigências do mercado, mas vai além, pois tanto nos documentos analisados quanto a partir das respostas dos sujeitos participantes, ou seja, servidores e discentes, é possível identificar o compromisso com uma formação integral, que considera os princípios científicos das diferentes técnicas, tendo suporte nos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Da mesma forma, na busca pela formação integral ou no direcionamento para a formação politécnica/tecnológica, identificamos alguns desafios que dificultam a efetiva formação no campus Cascavel, como:

- a dificuldade de integração de determinados conteúdos/conhecimentos, que perpassa pela falta de planejamento coletivo e pela falta de compreensão do que é currículo integrado/formação integrada por parte de alguns profissionais;
- a falta de formação continuada em dois sentidos: pedagógica aos docentes, compreendendo a superação do modelo convencional de ensino; de concepção de ensino profissional, para todos os servidores, incluindo a compreensão dos fundamentos pedagógicos de constituição da Rede Federal;
- a carga horária insuficiente para desenvolver ensino, pesquisa e extensão;
- a falta de infraestrutura física para atender as demandas do campus;
- a escassez de recursos financeiros para o aprimoramento das ações de ensino, pesquisa e extensão;
- a dificuldade de identificação da proposta de formação integral, já que há contradições na formação ofertada que estão de acordo com exigências legais;
- o curso técnico, majoritariamente, não corresponde à área de interesse dos estudantes;
- a insuficiência de carga horária em alguns componentes curriculares relativos ao Ensino Médio, comprometendo a abordagem de determinados conteúdos.

Portanto, mesmo com tais dificuldades, cabe evidenciar que é preciso, nas brechas da sociedade capitalista, tentar fazer uma educação mais humana, integral, que tenha como viés a politecnia. O IFPR - Campus Cascavel ainda é uma instituição muito recente, que requer tempo para consolidar-se no município e região, além de tempo para compreender esse viés politécnico buscado, sinalizado em seus documentos.

A integração, que é um dos elementos da formação politécnica/tecnológica, ainda está sendo construída pelo campus Cascavel. Aos poucos, os profissionais estão aprendendo a fazê-la. No entanto, cabe a ressalva de que a proposta pedagógica da instituição precisa ser compreendida por todos os profissionais, a fim de que haja o entendimento de que esse é o caminho. Não basta fazer a integração de componentes curriculares se não houver um ideal de educação comum a todos.

Sendo assim, torna-se importante o processo de construção coletiva dos documentos institucionais, a fim de possibilitar o conhecimento da proposta de formação da instituição. Logo, o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional tornam-se documentos essenciais para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos, sendo que devem refletir no plano de trabalho docente e por sua vez, na prática pedagógica.

Entendemos, dessa forma, que a formação politécnica perpassa pela compreensão e prática docente, representando ainda um caminho inicial o ensino médio integrado. Entretanto, é preciso ir além da integração entre formação geral e formação profissional, contemplando também a integração entre as diferentes áreas do conhecimento.

Da mesma forma, além de docentes engajados com esse viés formativo, faz-se necessário que os discentes também tenham uma atitude interessada, no sentido do desejo de aprender, de pesquisar e de colaborarem para o processo de construção do conhecimento. Também, é importante que existam condições dentro das instituições, como infraestrutura e recursos adequados, formação continuada aos profissionais e carga horária compatível para o atendimento de todas as atividades com qualidade.

Considerando esses aspectos, tanto a análise da política dos Institutos Federais, realizada no segundo capítulo, assim como a análise da educação profissional integrada ao ensino médio do campus Cascavel, realizada no terceiro capítulo, nos permitem a compreensão de que os Institutos Federais se configuram como um espaço diferenciado de formação e emancipação humana, representando um caminho inicial para a formação politécnica/tecnológica. Assim, um projeto nesse formato não pode ser interrompido, pois além de atender às novas configurações do mundo do trabalho, também tem contribuído para a elevação da escolaridade dos trabalhadores de forma crítica e reflexiva. Por isso, ratificamos que cabe valorizar e lutar por essa conquista, a fim de que tenha continuidade e seja ainda mais aprimorada.

Resta-nos dizer que esperamos que essa pesquisa possa contribuir para maiores reflexões acerca da educação profissional integrada ao ensino médio⁸⁰, compreendendo, especialmente, o campus Cascavel, o Instituto

⁸⁰ Em virtude do estudo realizado, cabe ainda considerar possibilidades de pesquisas futuras: a motivação do ingresso dos discentes na educação profissional integrada ao ensino médio em

Federal do Paraná e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Finalmente, também contribuiu de forma expressiva para a formação da pesquisadora, trazendo muito aprendizado e transformação enquanto cidadã e servidora do Instituto Federal.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. A expansão escolar em reconfiguração. *In: Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, p. 198-216, 2013.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ARAUJO, R. M. L.. **Práticas pedagógicas e ensino integrado** [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 7).

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G.. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. *In: Revista Educação em Questão* (UFRN. Impresso), v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago 2015.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jan. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação (SETEC/MEC). **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 04 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 04 fev. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB N. 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de setembro de 2012, Seção 1, p. 98.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N. 06/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de setembro de 2012.

BRASIL. MEC/Setec. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília: MEC/Setec, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria Nº 17, de 11 de maio de 2016. Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Seção 01, Nº 91, sexta-feira, 13 de maio de 2016.

BRASIL. **Lei nº 12772 de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11091 de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha**. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5154 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 30 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 26 jun. 2018.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade Educacional. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CARDOSO, Miriam Limoeiro-. **Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1995. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos>. Acesso em: 08 jan. 2018.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “Era das Diretrizes”: A disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *In: Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 49. p. 11-39. Jan/abr. 2012.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, M. Emancipação: a historicidade do concreto e a polêmica no processo real da existência humana. *In: Trabalho Necessário*, ano 12, n. 18, 2014a.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? *In: Revista Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, jan.-abr., 2014b, p. 187-205.

COMBLIN, José. **O neoliberalismo**: ideologia dominante na virada do século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CONIF. **Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2018. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/>. Acesso em: 04 fev. 2018.

CORADINI, Lucas. **Reforma do Ensino Médio**: o novo papel da educação pública no Brasil. Pragmatismo Político, 2017. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/03/reforma-ensino-medio-educacao-publica.html>. Acesso em: 16 de fev. de 2018.

COUTINHO, Wilson Carlos Rangel. **Neoliberalismo, política educacional e politecnia**: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n.º 5154/04. 158f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CUNHA, L. A.. **O ensino de ofício artesanais e manufatureiro no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2000.

ECKSTEIN, Luiz Carlos. **Profissionais da Educação Tecnológica**: desafios da formação politécnica. 295f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

FDE; CONIF. **Parâmetros Gerais do Currículo Integrado na Rede Federal de EPCT (Minuta)**. GT Ensino Médio Integrado/FDE/CONIF, 2018.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

FERNANDES, Florestan. **Que tipo de República?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**, 1. ed., 3ª impressão. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, SA, 1975.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *In: Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FERRETI, C. J. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas. *In: RIOS, Franciane Heiden; COSTA, Roberta Rafaela Sotero; URBANETZ, Sandra Terezinha. (Orgs.). Educação profissional: desafios e debates [recurso eletrônico]*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

FILHO, Geraldo Andrade da Silva; MORAES, Gustavo Henrique. Comparando desempenhos de diferentes tipos de escola de ensino médio: uma aproximação de medida de valor adicionado. *In: Boletim na medida*, ano 6, nº 12, 2017, p. 21-28.

FOLHA DE S. PAULO. **Apesar de cortes, institutos federais lideram nota do Enem em 14 Estados**. 2018. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1950323-apesar-de-cortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados.shtml>. Acesso em: 16 fev. 2018.

FRIGOTTO, G.. Educação Profissional e Capitalismo Dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. *In: Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 5, n. 3, nov. 2007/fev.2008a, p. 521-536.

FRIGOTTO, G.. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, G.. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In: Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G.. Capital Humano. *In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). Dicionário da educação profissional em saúde*. 2.ed. rev. ampl., Rio de Janeiro: EPSJV, 2008b.

FRIGOTTO, G.. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G.. Uma década do decreto nº 5.154/2004 e do Proeja: Balanço e perspectivas. *In: Holos*, Ano 32, vol. 6, p. 56-70, 2016.

FRIGOTTO, G.. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In: GOMES, Carlos Minayo [et al.]. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

FRIGOTTO, G.. Novos fetiches da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. *In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de (Orgs.). As Políticas Públicas para a Educação no Brasil Contemporâneo*. 1. ed. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011, v. 1, p. 18-35.

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.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

GRABOWSKI, Gabriel. Financiamento da educação profissional. *In: Workshop*. Novas perspectivas para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Brasília, mimeo, 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de C. N. Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Caderno 12 (1932), vol. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IANNI, Octavio. **Marx: Sociologia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Rede Federal é destaque na principal avaliação da educação básica do mundo**. 2016. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/reitori/12838-rede-federal-e-destaque-na-principal-avaliacao-da-educacao-basica-do-mundo>. Acesso em: 18 fev. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. **"Nosso maior desafio é o aperfeiçoamento institucional", diz presidente do Conif**. 2018. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/ultimas-noticias/279-destaque/6880-o-nosso-desafio-diario-e-grande-diferencial-da-rede-e-a-manutencao-do-nivel-de-excelencia-das-atividades-institucionais-avalia-roberto-gil-presidente-do-conif>. Acesso em: 14 maio 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2014-2018)**. Versão revisada, março de 2017. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Revista-2017-2018-Final-30032017.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Campus Cascavel**. 2018. Disponível em: <http://cascavel.ifpr.edu.br/campus-cascavel/estrutura/>. Acesso em: 08 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Portal de Informações do IFPR**. 2018. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/>. Acesso em: 03 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **O Instituto**. 2018. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>. Acesso em: 03 de mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 002/2009 - Conselho Superior**. Estabelece Diretrizes para a Gestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Instituto Federal do Paraná - IFPR. Disponível em: <http://paranagua.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/11/resolucao-002-2009AtividadesDocentes.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Portaria nº 592 de 22 de dezembro de 2012**. Regulamentar, no âmbito dos Campus do IFPR, as normas para cumprimento do regime de trabalho de servidores docentes efetivos do quadro permanente, em consonância com a Resolução nº. 002/2009 do Conselho Superior (CONSUP) do IFPR. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/Portaria-592-Portaria-de-Perman%C3%Aancia-com-Anexo.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do curso Técnico em Informática na forma de oferta integrada ao ensino médio**. Campus Cascavel. 2013. Disponível em: <http://cascavel.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/12/PPC-T%C3%A9cnico-em-Inform%C3%A1tica-INTEGRADO.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do curso Técnico em Análises Químicas na forma de oferta integrada ao ensino médio**. Campus Cascavel. 2015. Disponível em: <http://cascavel.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/09/PPC-Atualizado1.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **NOTAS EXPLICATIVAS DO FORMULÁRIO DE ELABORAÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO TÉCNICO (PPC)**. Pró-Reitoria de Ensino - PROENS. Curitiba, PR, 2018. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-academico/ensino-medio-e-tecnico/ppcnormatizacao/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Caderno Estatístico Município de Cascavel**. 2018. Disponível em:

<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85800&btOk=ok>. Acesso em: 04 mar. 2018.

LIMA, Valéria Ferreira Santos de Almada. **Tendências da avaliação no âmbito das políticas públicas**: desafios e perspectivas. *In*: Seminário Internacional, 1; Seminário de Modelos e experiências de Avaliação de Políticas e Programas, 3, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARÇAL, F. A.; OLIVEIRA, G. B. de. Inquietações sobre os institutos federais de educação, ciência e tecnologia que desafiam a educação profissional. *In*: PACHECO, E. M.; MORIGI, V. (Orgs.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania**: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988, livro 1, v. 1.

MARX & ENGELS. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. *In*: FROMM, Erich. **Conceito marxista de homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. *In*: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul.-dez. 2007.

MEC/SEMTEC. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SEMTEC, abril, 2004a.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). *In*: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>. Acesso em: 23 de jun. 2018

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MORAES, Carlos. Emprego ou empregabilidade. *In*: **Revista Ícaro Brasil**, n. 171, p. 53- 57, 1998.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 9-59.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Edimilson Antônio de. **Políticas de Educação Profissional e desenvolvimento regional**: o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na região integrada de desenvolvimento econômico do Distrito Federal e entorno - Ride - DF. 266 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PACHECO, E. M.. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. *In*: PACHECO, E. M. (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília/São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2011.

PACHECO, E. M.. **O futuro dos Institutos Federais**. Sul21, 2017. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2017/07/o-futuro-dos-institutos-federais-por-eliezer-pacheco/>. Acesso em: 19 jan. 2018.

PACHECO, E. M. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC, Fundação Santillana, São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2019.

PAIVA, Ricardo. **Concepção de trabalho em disputa no contexto da educação profissional integrada ao ensino médio nos Institutos Federais**. 199 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PISTRAK, Moisey M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PORTAL DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL. **Cascavel hoje**. 2018. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/historia.php>. Acesso em: 04 de mar. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: A contra-reforma do Ensino Médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. *In*: **Revista HISTEDBR**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *In*: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo Integrado. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008a.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional**: história e legislação. Curitiba, Instituto Federal do Paraná, 2011.

RODRIGUES, José. Educação politécnica. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl., Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 717-738, 2013.

SANFELICE, José Luiz. **Breves reflexões sobre “Juventude”, Educação e Globalização**. *In*: MACHADO, Otávio Luiz (org.). Juventudes, Democracia, Direitos Humanos e Cidadania. Frutal, MG: Prospectiva, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. *In*: SCLESENER, Anita Helena [et al]. **Filosofia, política e educação**. Curitiba: UTP, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. *In*: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 1 (1), 2003, p. 131-152.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 14^a. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, Jesué Graciliano da. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na região sul do Brasil. *In*: XI Encontro Nacional da ANPEGE (ENANPEGE), **Anais do [XI - ENANPEGE]**, 2015. Artigo, p. 11150-11162. ISBN 2175-8875. Disponível em: <http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/22/615.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

SOUSA, Antonia de Abreu. **Resenha - A Economia Brasileira**: Crítica à Razão Dualista. S. D. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/Textos/resenha.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

SOUSA JR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

SOUZA, José dos Santos. Apresentação do Dossiê: a reforma neoliberal da formação para o trabalho no Brasil. *In*: **RETTA - Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, Vol. I, nº 01, p. 13-20, jan./jun. 2010.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Estampa, 1976, v. 1.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. *In*: TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. ampliada. São Paulo, p. 27-43, 2016. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf#page=27. Acesso em: 07 dez. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS SERVIDORES DO IFPR - CAMPUS CASCAVEL

1) Dados do entrevistado

- Formação/escolaridade;
- Cargo;
- Regime de trabalho;
- Disciplinas que ministra/cursos (se está em sala de aula);
- Tempo/experiência docente (se docente);
- Tempo em que atua no IFPR - Campus Cascavel.

2) Sobre a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

- Contextualização: Dualismo educacional – separação entre formação básica e formação profissional;
- Conhecimento/entendimento do entrevistado sobre a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

3) A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFPR – Campus Cascavel

- Integração entre formação básica e formação profissional;
- Relação teoria e prática;
- Integração trabalho, ciência, tecnologia e cultura;
- Integração entre ensino, pesquisa e extensão/ inovação;
- Principais problemas/desafios;
- Principais avanços.

4) Organização do trabalho pedagógico no IFPR – Campus Cascavel

- Planejamento docente;
- Reuniões pedagógicas;
- Acompanhamento do estudante.

5) Formação docente no IFPR – Campus Cascavel

- Formação continuada;
- Formação pedagógica aos docentes não licenciados.

6) A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e o “mercado de trabalho” no IFPR – Campus Cascavel

- Perfil do egresso;
- Arranjos socioprodutivos locais;
- Aproximação dos saberes ensinados com o mundo do trabalho;
- Sentido para o trabalho.

7) Considerações finais do entrevistado

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES



Caro estudante,

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada **“Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: uma análise da proposta no IFPR – Campus Cascavel”**, realizada no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação – nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. A pesquisa tem como objetivo analisar a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Campus Cascavel, identificando se apresenta direcionamento para uma formação politécnica/tecnológica.

Nesse sentido, solicitamos a sua contribuição e participação para responder com sinceridade o questionário sobre a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFPR – Campus Cascavel. O questionário é anônimo, sendo as informações utilizadas exclusivamente para fins científicos.

Desde já agradecemos a sua compreensão e colaboração.

1) Por que optou cursar a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFPR - Campus Cascavel?

2) Percebe diferenciais na sua formação em relação a amigos ou conhecidos que não cursam a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFPR – Campus Cascavel? Exemplifique.

3) A partir da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFPR – Campus Cascavel, o que considera mais significativo na sua formação?

4) Como avalia a formação recebida na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFPR - Campus Cascavel quanto a:

Formação básica e formação profissional _____

Relação teoria e prática _____

Atividades de ensino, pesquisa e extensão/ inovação _____

5) Há algo que não foi abordado neste questionário e que ainda queira considerar?

Muito obrigada!

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA SERVIDORES



*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
de Ética em Pesquisa – CEP*



*Aprovado na Comitê
CONEP em 04/08/2000*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: uma análise da proposta no IFPR – Campus Cascavel

Pesquisadora responsável: Daniela Skrowonski – Fone: (46) 991213168

Orientador da pesquisadora: José Luiz Zanella – Fone: (46) 999212881

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável e o Orientador:
UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão/PR.

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Campus Cascavel, identificando se apresenta direcionamento para uma formação politécnica/tecnológica.

Esperamos, com este estudo, contribuir para reflexão sobre as relações de trabalho e sociedade permeadas pela educação profissional, especialmente a partir da criação dos Institutos Federais, verificando possíveis contribuições para a formação dos sujeitos. Para tanto, a sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto, identificando sua concepção e avaliação a respeito da proposta de educação profissional integrada ao ensino médio do IFPR - Campus Cascavel. A entrevista será realizada no IFPR – Campus Cascavel, sendo que será gravada somente para a transcrição das informações e mediante sua autorização. Posteriormente à entrevista, as informações coletadas serão transcritas e disponibilizadas para sua leitura, tendo em vista possíveis clarificações ou retificações, que garantam a veracidade e exatidão das informações.

Durante a execução do projeto os riscos são mínimos, limitando-se ao desconforto de estar em horários e locais estipulados em acordo entre a instituição, a pesquisadora e o entrevistado, assim como o risco de constrangimento durante a entrevista, sendo que buscar-se-á adequação de local e ambiente para realização da entrevista, minimizando os riscos apresentados. No caso de ocorrer possível situação adversa, a pesquisadora acionará o SAMU para atendimento.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Além disso, ao término da pesquisa, ocorrerá a devolutiva de resultados, possibilitando uma reflexão da instituição acerca da proposta de educação profissional integrada ao ensino médio.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo, sua participação é voluntária. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número (45) 3220-3092.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa.

(Nome do sujeito de pesquisa)

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações da pesquisa ao participante ou responsável.

Cascavel, _____ de _____ de _____.

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA DISCENTES MENORES DE IDADE**



**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
de Ética em Pesquisa – CEP**



**Aprovado na Comitê
CONEP em 04/08/2000**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: uma análise da proposta no IFPR – Campus Cascavel

Pesquisadora responsável: Daniela Skrowonski – Fone: (46) 991213168

Orientador da pesquisadora: José Luiz Zanella – Fone: (46) 999212881

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável e o Orientador:
UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão/PR.

Convidamos o (a) seu (sua) filho (a) a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Campus Cascavel, identificando se apresenta direcionamento para uma formação politécnica/tecnológica.

Esperamos, com este estudo, contribuir para reflexão sobre as relações de trabalho e sociedade permeadas pela educação profissional, especialmente a partir da criação dos Institutos Federais, verificando possíveis contribuições para a formação dos sujeitos. Para tanto, a participação de seu (sua) filho (a) consistirá em responder perguntas de um questionário à pesquisadora do projeto, avaliando a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio do IFPR - Campus Cascavel. O questionário será respondido no IFPR – Campus Cascavel, sendo posteriormente recolhido pela pesquisadora.

Pelo fato do questionário ser aplicado no próprio contexto escolar, os riscos são mínimos, limitando-se ao desconforto de estar em horários e locais estipulados em acordo entre a instituição e a pesquisadora, não sendo maiores do que aqueles a que já estão sujeitados no cotidiano escolar. No caso de ocorrer possível situação adversa, a pesquisadora acionará o SAMU para atendimento.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Além disso, ao término da pesquisa, ocorrerá a devolutiva de resultados, possibilitando uma reflexão da instituição acerca da proposta de educação profissional integrada ao ensino médio.

A identidade de seu (sua) filho (a) não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Os resultados estarão à disposição quando finalizada a pesquisa. Seu (sua) filho (a) também não pagará nem receberá para participar do estudo, sendo a participação voluntária. Além disso, seu (sua) filho (a) poderá cancelar a participação na pesquisa a qualquer momento. Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Daniela Skrowonski pelo endereço eletrônico danielaskro@gmail.com ou pelo telefone (46) 991213168 ou poderá, também, entrar em contato com o Comitê de Ética pelo número (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente do exposto e autorizo meu (minha) filho (a) _____ a participar da pesquisa.

Nome do responsável pelo menor: _____

Assinatura do responsável pelo menor: _____

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de minha participação, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo de assentimento.

Eu, _____, declaro estar ciente do exposto e desejo participar, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura do (a) participante: _____

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Assinatura: _____

Daniela Skrowonski – Pesquisadora Responsável

Cascavel, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DISCENTES MAIORES DE IDADE



*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
de Ética em Pesquisa – CEP*



*Aprovado na Comitê
CONEP em 04/08/2000*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: uma análise da proposta no IFPR – Campus Cascavel

Pesquisadora responsável: Daniela Skrowonski – Fone: (46) 991213168

Orientador da pesquisadora: José Luiz Zanella – Fone: (46) 999212881

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável e o Orientador:
UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão/PR.

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Campus Cascavel, identificando se apresenta direcionamento para uma formação politécnica/tecnológica.

Esperamos, com este estudo, contribuir para reflexão sobre as relações de trabalho e sociedade permeadas pela educação profissional, especialmente a partir da criação dos Institutos Federais, verificando possíveis contribuições para a formação dos sujeitos. Para tanto, a sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário à pesquisadora do projeto, avaliando a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio do IFPR - Campus Cascavel. O questionário será respondido no IFPR – Campus Cascavel, sendo posteriormente recolhido pela pesquisadora.

Pelo fato do questionário ser aplicado no próprio contexto escolar, os riscos são mínimos, limitando-se ao desconforto de estar em horários e locais estipulados em acordo entre a instituição e a pesquisadora, não sendo maiores do que aqueles a que já estão sujeitos no cotidiano escolar. No caso de ocorrer possível situação adversa, a pesquisadora acionará o SAMU para atendimento.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Além disso, ao término da pesquisa, ocorrerá a devolutiva de resultados, possibilitando uma reflexão da instituição acerca da proposta de educação profissional integrada ao ensino médio.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo, sua participação é voluntária. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número (45) 3220-3092.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa.

Nome do sujeito de pesquisa: _____

Assinatura do sujeito da pesquisa: _____

Eu, Daniela Skrowonski, declaro que forneci todas as informações da pesquisa ao participante ou responsável.

Cascavel, ____ de _____ de ____.