

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

**O ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo:**

diagnóstico e perspectivas

**Estela Pereira Batista**

**SÃO PAULO/SP**

**2023**

**Estela Pereira Batista**

**O ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo:  
diagnóstico e perspectivas**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Professora Doutora Carmen Sylvia Vidigal Moraes

**SÃO PAULO/SP**

**2023**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FEUSP: Nicolly Soares Leite - CRB-88204

FEREIRA BATISTA, Estela  
FF436 O ensino médio integrado do Instituto Federal de  
R113a São Paulo - diagnóstico e perspectivas / Estela  
FEREIRA BATISTA; orientadora Carmen Sílvia Vidigal  
MORAES. -- São Paulo, 2021.  
142 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação  
Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de  
Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Trabalho e Educação. 2. Educação pública e  
profissional. 3. Ensino médio integrado. 4. Educação  
da classe trabalhadora. 5. Instituto Federal de São  
Paulo. I. MORAES, Carmen Sílvia Vidigal, orient.  
II. Título.

A pesquisadora contou com política de capacitação docente do IFSP que possibilitou a licença remunerada para realização desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001, relativo ao PDSE.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

PEREIRA BATISTA, Estela. **O ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo: diagnóstico e perspectivas.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

### BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Carmen Sylvia Vidigal Moraes (orientadora)

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Doutora Ana Luiza Jesus da Costa (avaliadora interna)

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor Doutor Carlos Martínez Valle (avaliador externo)

Instituição: *Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid*

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor Doutor Celso João Ferretti (avaliador externo)

Instituição: Centro de Estudos em Educação e Sociedade - Universidade Estadual de Campinas

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Doutora Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho (avaliadora externa)

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Dedico esta tese à tia Vera e ao tio Ari, que me ensinaram sobre indignação, resistência e também sobre esperança.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha orientadora, Professora Doutora Carmen Sylvia Vidigal Moraes, a quem dedico grande admiração, pelo compartilhamento e acolhimento como orientanda, aluna e integrante de seu grupo de pesquisa voltado aos estudos gramscianos. Sou muito grata pela dedicação gentil na orientação, pela contribuição fundamental e por sua atuação contundente e comprometida como intelectual, pesquisadora, educadora e militante da educação pública.

Agradeço aos demais integrantes da banca de defesa da tese: Professora Doutora Ana Luiza Jesus da Costa; Professor Doutor Carlos Martínez Valle; Professor Doutor Celso João Ferretti e Professora Doutora Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho e aos suplentes: Professora Doutora Ana Paula Oliveira Silva de Fernandez; Professor Doutor Daniel Tojeira Cara; Professor Doutor Jean Douglas Zeferino Rodrigues; Professora Doutora Marta Senghi Soares e Professora Doutora Sonia Maria Portella Kruppa pelo aceite e contribuições.

Agradeço aos demais Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação da FEUSP, pelas importantes contribuições para meu amadurecimento como pesquisadora e educadora.

Agradeço à Universidade de São Paulo, em especial à Faculdade de Educação, pela oportunidade de ampliação intelectual e prática, e a todos os servidores que sempre me auxiliaram amavelmente nas demandas administrativas necessárias à realização do Doutorado.

Agradeço ao Instituto Federal de São Paulo pela importante política de licença remunerada para capacitação, que viabilizou minha dedicação exclusiva à realização desta pesquisa de Doutorado, e ao *campus* Campinas pela disponibilização dos dados necessários ao atingimento dos objetivos da pesquisa.

Agradeço a todos os servidores e alunos egressos do Instituto Federal de São Paulo que participaram desta pesquisa, sem os quais não teria sido possível sua realização.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Internacionalização da Universidade de São Paulo (PrInt USP) pela participação no Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE) na Espanha, por meio do qual pude conhecer aspectos daquele sistema educacional que contribuem para reflexões sobre educação profissional e secundária.

Agradeço ao Professor Doutor Carlos Martínez Valle, meu orientador externo do PDSE realizado na *Universidad Complutense de Madrid* (UCM), por todas as indicações e pelas conversas produtivas e esclarecedoras. Agradeço também pela disponibilidade e acolhimento.

Agradeço à *Universidad Complutense de Madrid*, em especial à *Facultad de Educación*, pelo aceite para realização do Doutorado Sanduiche e aos servidores pelo cordial atendimento.

Agradeço ao Sociólogo e Professor Oriol Homs i Ferret pela entrevista a mim concedida e pelo compartilhamento de material relativo à FPD – *Formación Profesional Dual* espanhola.

Agradeço ao Professor Doutor Fabián Emilio Harari, docente da *Universidad de Buenos Aires* e da *Universidad de San Luis*, pelo aceite para orientação de estágio doutoral na Argentina, não realizado devido à pandemia, mas que resultou em aportes teóricos importantes.

Agradeço aos companheiros de estudo da Universidade de São Paulo, em especial àqueles do GP Trabalho e Educação, liderado pela Professora Doutora Carmen Sylvia Vidigal Moraes, minha orientadora e do GEPAE, liderado pelo Professor Doutor Vitor Henrique Paro.

Aos companheiros de trabalho do Instituto Federal de São Paulo, com menção especial a Cristiane Letícia Nadaletti, Marta Senghi Soares e Michelle Chaves da Silva pelas informações e discussões sobre nossos objetos de estudo, relacionados ao Instituto Federal de São Paulo.

Às companheiras da *Universidad Complutense de Madrid*: Ana Paula Oliveira Silva de Fernandez, Maria do Socorro da Silva e Pamela Ariane da Silva, pelo apoio no período vivenciado como pesquisadoras na Espanha.

Agradeço às amigas e companheiras Daniella Zanellato, pela vivência simultânea de preocupações e alegrias no desenvolvimento da tese, e Viviane Bartho que ajudou a iniciar a empreitada e esteve sempre presente nos momentos de incerteza.

Agradeço a todos os professores/as que contribuíram para minha formação como intelectual orgânico da classe trabalhadora, com menção carinhosa àqueles da escola pública na qual realizei minha toda a educação básica e que representam minha origem.

Agradeço à minha família e amigas/os, sem nomeá-los individualmente, mas segura de que se reconhecem como grandes responsáveis por minha felicidade e principais contribuidores para minha formação como pessoa: avós e avô (*in memoriam*), mãe, irmãs, sobrinhas, sobrinhos, tias, tios, primas, primos, amigos e amigas tão imprescindíveis.



*“A escola profissional não deve tornar-se numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme.”*

*(Antonio Gramsci)*

*“A luta pela eficiência educacional e a luta pela igualdade social são uma única e mesma luta.”*

*(Carmen Sylvia Vidigal Moraes)*

## RESUMO

PEREIRA BATISTA, Estela. **O ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo: diagnóstico e perspectivas.** Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo, 2023.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ofertam, como uma de suas atribuições estabelecidas pela Lei nº 11.892/2008, a modalidade do ensino médio integrado que contempla formação profissional técnica de nível médio associada à formação geral relativa ao ensino médio, etapa da educação básica. Dada a importância da modalidade para a formação de jovens da classe trabalhadora – resultado de uma luta histórica pela educação pública de qualidade em etapa secundária no país –, essa tese buscou identificar as concepções de perfil de egresso do ensino médio integrado, problematizadas na perspectiva da educação integral, que foram estabelecidas com a criação e a implementação da política pública. Foram analisados documentos normativos fundantes dos IFs e outros específicos do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *locus* da pesquisa, e coletados discursos de servidores (técnicos administrativo-educacionais e docentes) e de alunos egressos de um curso/*campus* delimitado, em função do recorte metodológico. A base teórica que deu lastro à compreensão do objeto da tese está vinculada epistemologicamente ao materialismo histórico dialético, na contribuição marxiana para a compreensão das relações sociais do trabalho no modo de produção capitalista e nas categorias gramscianas de hegemonia, intelectual orgânico, bloco histórico e Estado ampliado. Tal fundamentação possibilitou uma compreensão mais ampla do contexto em que o objeto se conforma, apoiada também em pesquisas de autores contemporâneos sobre educação pública secundária e profissional no país. Dadas as mudanças conjunturais econômicas e políticas que se efetivaram ao longo do processo de coleta de dados e incorreram em impactos profundos na oferta formativa do ensino médio integrado, também foram abarcados documentos produzidos sob os governos de vertente neoliberal e conservadora do período pós-golpe político de 2016. Nessa segunda etapa de análise, o foco voltou-se para a criação do Currículo de Referência para o ensino médio integrado, elaborado em consonância com os propósitos do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) de padronização nacional da oferta, e para o processo de reformulação dos PPCs do IFSP, entre outras determinações. A tônica do debate está na disputa entre projetos antagônicos de educação e de sociedade e em seus reflexos na oferta formativa dos Institutos Federais. Os resultados apontaram perdas relevantes na oferta do ensino médio integrado e concepções de perfil de egresso que são influenciadas ou mesmo determinadas pela conjuntura político-econômica estabelecida pelas relações de poder, ora popular e progressista, ora conservadora e neoliberal.

**Palavras-chave:** Trabalho e educação. Educação pública e profissional. Ensino médio integrado. Educação da classe trabalhadora. Instituto Federal de São Paulo.

## ABSTRACT

PEREIRA BATISTA, Estela. **The integrated secondary education at the Federal Institute of São Paulo**: diagnosis and perspectives. Doctoral Thesis in Education presented to the Graduate Program in Education at the Faculty of Education of the University of São Paulo (FEUSP). São Paulo, 2023.

The Federal Institutes of Education, Science and Technology offer, as one of their attributions established by the Law nº 11.892/2008, the modality of Integrated Secondary Education that includes Secondary Technical and Professional training associated with the regular Secondary Education. With a recognized importance, this modality related to the professional training of the working-class youth – is the result of a historic struggle in the country for a quality public education in the Secondary School –, this thesis aimed to identify the conceptions of the profiles for the Integrated Secondary Education graduates, problematized in the perspective of comprehensive education, that were established with the creation and implementation of this public policy. Founding normative documents of the IFs and others specific to the Federal Institute of São Paulo (IFSP), the main *locus* of the research, were analyzed and speeches were also collected from civil servants (administrative-educational technicians and teachers) and from students who graduated from a delimited course/*campus*, due to the methodological cut. The theoretical basis that supported the understanding of the object of this thesis is epistemologically linked to dialectical historical materialism, in the Marxian contribution to the understanding of the social relations of work in the capitalist mode of production and in the Gramscian categories of hegemony, organic intellectual, historical block and enlarged State. This foundation allowed a broader understanding of the context in which the object was conformed and is also supported by contemporary authors researches on Secondary and Professional Public Education in the country. The economic and political conjuncture changes that took place throughout the data collection process and had profound impacts on the training offered by the Integrated Secondary Education documents produced under the neoliberal and conservative governments of the post-coup period were also included. In this second stage of analysis, the focus turned to the creation of the Reference Curriculum for the modality, prepared in line with the purposes of the National Council of the Federal Institutions of Scientific and Technological Professional Education Network (CONIF) for a national standardization of the offer, and for the reformulation process of the IFSP PPCs, among other determinations. The keynote of the debate is the dispute between antagonistic projects of education and society and their reflections on the education modality offered by of the Federal Institutes. The results showed relevant losses in the offer of Integrated Secondary Education and conceptions of the profile of graduates that are influenced or even determined by the political-economic situation established by power relations, sometimes popular and progressive, sometimes conservative and neoliberal.

**Keywords:** Work and education. Public and professional education. Integrated Secondary School. Working class education. Federal Institute of São Paulo.

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC/EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEB	Conselho de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior do IFSP
CR	Currículo de Referência
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DIEB	Diretoria de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ETF	Escola Técnica Federal
FDE	Fórum de Dirigentes de Ensino
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FPD	<i>Formación Profesional Dual</i>
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio

OCDE	Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDSE	Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPG	Programa de Pós-Graduação
PRE	Pró-Reitoria de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos de Formação Inicial e Continuada
PrInt	Programa Institucional de Internacionalização
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEMTEC/MEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação
UBA	<i>Universidad de Buenos Aires</i>
UCM	<i>Universidad Complutense de Madrid</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 – MÉTODO E MATERIALIDADE DA PESQUISA.....</b>	<b>29</b>
1.1 Método de análise.....	29
1.2 Composição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	47
<b>CAPÍTULO 2 – ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE.....</b>	<b>52</b>
2.1 Condições de trabalho no capitalismo do século XXI.....	52
2.2 A educação como resistência e reprodução do capital .....	67
<b>CAPÍTULO 3 – O CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO DE SURGIMENTO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO E DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO... </b>	<b>76</b>
3.1 Breve histórico do Instituto Federal de São Paulo.....	76
3.2 A implementação da política educacional do ensino médio integrado no IFSP.....	86
3.3 Novas interferências do capital na educação pública: Reforma do Ensino Médio.....	95
<b>CAPÍTULO 4 – A CONCEPÇÃO DE PERFIL DE EGRESSO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS, SEGUNDO DOCUMENTOS FUNDANTES DE SUA CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO, NO PERÍODO DOS GOVERNOS PROGRESSISTAS.....</b>	<b>106</b>
4.1 Documento Base de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio de 2007.....	107
4.2 Lei nº 11.741/2008 e Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais.....	113
4.3 Lei nº 11.892/2008 de Criação dos Institutos Federais.....	121
4.4 Resolução CNE/CEB nº 02/2012 de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	132
4.5 Resolução CNE/CEB nº 06/2012 de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	138
<b>CAPÍTULO 5 – A DISPUTA PELA CONCEPÇÃO DE PERFIL DE EGRESSO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, MEDIANTE O PERÍODO DE DESMONTE DOS GOVERNOS DE DIREITA.....</b>	<b>148</b>
5.1 Documento Base CONIF/FDE de 2016.....	149
5.2 Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica CONIF/FDE.	156
5.3 Resoluções nº 163/2017, nº 37/2018 e nº 18/2019, a Instrução Normativa nº 002/2019 e os Currículos de Referência do IFSP.....	164
5.4 O PPC reformulado de 2023 do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do <i>campus</i> Campinas.....	179
5.5 Resolução CNE/CP nº 01/2021 de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e a Análise do FDE/CONIF.....	193

<b>CAPÍTULO 6 – A CONCEPÇÃO DE PERFIL DE EGRESSO SEGUNDO A PERSPECTIVA DE SERVIDORES E EGRESSOS DO IFSP.....</b>	<b>202</b>
6.1 Perspectiva dos Servidores.....	203
6.1.1 Técnicos Administrativo-educacionais.....	203
6.1.2 Docentes da Formação Técnica e Geral.....	218
6.2 Perspectiva dos Egressos.....	245
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>277</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>286</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>300</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário aberto para alunos egressos do ensino médio integrado do IFSP.....</b>	<b>300</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário aberto para servidores com atuação no ensino médio integrado do IFSP.....</b>	<b>303</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Compromisso da Pesquisadora.....</b>	<b>305</b>
<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para servidores e alunos egressos do ensino médio integrado do IFSP.....</b>	<b>306</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>308</b>
<b>ANEXO A – Artigo publicado na revista portuguesa ES&amp;C, nº 64, sobre o estudo realizado no Programa de Doutorado Sanduíche na Espanha.....</b>	<b>308</b>
<b>ANEXO B – Carta de Anuência – IFSP – Reitoria.....</b>	<b>327</b>
<b>ANEXO C – Carta-Declaração de Infraestrutura <i>campus</i> Campinas IFSP.....</b>	<b>328</b>
<b>ANEXO D – Carta de Concessão – PDSE CAPES.....</b>	<b>329</b>
<b>ANEXO E – Carta Pesquisadora Convidada – <i>Universidad Complutense de Madrid</i> .....</b>	<b>330</b>
<b>ANEXO F – Comprovante Plataforma Brasil: Aprovação de Análise Ética....</b>	<b>332</b>
<b>ANEXO G – Relatório final PDSE.....</b>	<b>333</b>
<b>ANEXO H – Seleção páginas citadas PPC 2022 Informática Campinas.....</b>	<b>336</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa na área de educação profissional exige a compreensão das disputas políticas, econômicas e sociais que determinam o projeto de sociedade e, por consequência, a oferta educacional voltada para a classe trabalhadora. O modelo pode pautar-se pela concepção de educação integral e emancipatória, voltada à construção de uma sociedade mais igualitária ou ser intencionalmente orientado para a conformação dos sujeitos nos processos de reprodução do modo de produção capitalista. A segregação histórica de classes que restringe o acesso aos resultados sociais do trabalho em termos econômicos, mas também políticos-científicos-culturais, tem nos sistemas educacionais dualistas de ofertas diferenciadas por classe, um aliado indispensável. Trata-se de um círculo vicioso entre as relações de produção e o acesso ao conhecimento, determinado pelas condições desiguais dadas pelo processo de expropriação e acumulação do modo de produção.

Importante considerar, porém, que este processo é permeado por contradições. Os interesses unilaterais do capital não determinam total e definitivamente as bases concretas e ideológicas da vida. As demandas populares por melhores condições de trabalho, ou mesmo pela transformação radical das relações de produção, estão presentificadas nas instâncias produtivas e sociais, conformando a luta cotidiana por direitos que incluem o acesso à educação de qualidade. Há uma resistência contra o capitalismo, como houve também aos processos anteriores de concentração de riqueza e subalternização. Os resultados conquistados com os processos de democratização se mostraram insuficientes, embora fundamentais. Esse contexto convida a refletir sobre a urgência da transformação do modo econômico de produção e reconhecê-la como realidade necessária e tangível, e não como uma proposição utópica. O desenvolvimento da consciência e da atuação política solidária, na direção de um mundo mais justo, deve impor-se aos discursos fatalistas e de acomodação.

Para realizar tal enfrentamento, é preciso reconhecer e compreender o processo de crise do capitalismo e as determinações do fenômeno na realidade concreta atual – expressas pela flexibilização e precarização das condições e direitos trabalhistas, mas vinculadas estruturalmente ao desequilíbrio das relações sociais entre capital e trabalho. O que estamos vivenciando é resultado do acirramento da premissa básica do capitalismo de ampliação das taxas de lucro e acumulação constantes, com sérios desdobramentos para a vida da maioria da população mundial. Em consonância com tal realidade concreta, as concepções de sociedade,



de trabalho e de educação vão sendo afetadas pela lógica de mercado que se estabelece num movimento circular de interdependência, produzida na estrutura (econômica) e reproduzida na superestrutura (política), por meio da conformação ideológica que contribui para a manutenção das bases concretas materiais. Nesse sentido, a concepção de educação, em especial aquela que define a educação pública, passa a ser objeto de disputa na luta de classes.

No caso brasileiro, embora não exclusivamente, observa-se a desestruturação do modelo educacional que vinha sendo implementado desde a abertura política do período pós-ditadura civil-militar, com resultados concretizados por meio de um processo histórico de lutas populares, principalmente a partir da eleição de Luis Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT) para Presidência da República, em 2002. Com a destituição do governo progressista do poder, em 2016, o cenário que se configurou com os governos de direita que o sucederam guarda estreita relação com a aceleração sistematizada da mercantização da educação e o estabelecimento de inúmeras formas de privatização do sistema educacional público, revelando uma disputa pelos fundos públicos e pelo prevalecimento de uma concepção político-educacional em diálogo com a lógica neoliberal. Tais processos tiveram início de forma mais evidente no ensino superior do país, com a aquisição de faculdades privadas por grandes conglomerados empresariais nacionais e estrangeiros, mas vêm se estendendo para a educação básica, não apenas nas redes privadas, mas especialmente nas públicas<sup>1</sup>. As distintas formas de privatização do direito público vão desde a implementação de parcerias público-privadas, que são realizadas por meio de patrocínios, apoios e projetos que terceirizam práticas administrativas e pedagógicas até o papel de destaque de fundações vinculadas ao grande capital financeiro e organismos multilaterais na elaboração de políticas públicas educacionais. Nota-se também uma adesão clara de grupos empresariais locais e de parte da classe política do país, cujos interesses levaram à realização das reformas promovidas no período posterior ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff do PT em 2016.

Foi neste contexto de retrocessos nas políticas educacionais e perdas dos direitos sociais que esta pesquisa se desenvolveu. Por trás das ameaças à universalização da educação básica pública e gratuita e manutenção da base curricular comum; às políticas de acesso, permanência e êxito e à qualidade da oferta formativa pública, observa-se uma demanda de ordem econômica e ideológica neoliberal que impõe a precarização do sistema educacional, principalmente na

---

<sup>1</sup> Vide MORAES (2023) sobre as fases da privatização da educação no governo de FHC e no momento atual.

etapa secundária. Os reformadores demonstram compreender a educação como mercadoria e meio de disseminação de seus próprios valores e interesses. O discurso enganoso utilizado como justificativa para as reformas apela para a suposta necessidade de “modernização” dos sistemas educacionais e “adequação” ao novo cenário de desenvolvimento tecnológico e de “inovação” didático-pedagógica, com vistas à “preparação eficiente dos estudantes para o sucesso profissional”.

No entanto, o que se observa no mercado de trabalho é a redução do emprego formal, a flexibilização das leis trabalhistas e a exacerbação da competitividade que levam a mudanças constantes nos processos e nas condições de trabalho. Estabelece-se uma dinâmica produtiva flexibilizada e excludente, com substituição rápida e continuada dos trabalhadores, possibilitada pela desregulamentação. O discurso contraditório de formar adequadamente para um mercado de trabalho que se encontra em pleno processo de desmantelamento do emprego formal regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) encontra coerência na lógica do capitalismo. O empobrecimento da oferta de educação básica e profissional visa ao ajustamento da classe trabalhadora às “novas demandas” de trabalho e aos interesses de privatização da educação pública.

A crise expressa na financeirização do capital, nos processos de desindustrialização, na gestão da tecnologia para benefícios unilaterais patronais, na flexibilização e precarização das condições de trabalho, conforme apontado por autores como Antunes (2006; 2009), Druck (2011), Filgueiras e Cavalcante (2020) entre outros, vai estabelecendo as bases do trabalho num processo desumano de “uberização”. Trata-se de uma ampla conjuntura de desregulamentação trabalhista que termina na responsabilização dos próprios trabalhadores por seu sucesso ou fracasso profissional, alardeada pela noção de “empregabilidade”. O discurso utilizado é aquele encontrado no meio empresarial, impregnado de conceitos como “empreendedorismo”, “meritocracia”, “liberdade de escolha” e “independência e autonomia profissionais”. Embora a evidente eliminação de direitos e a desconfiguração das condições de trabalho anteriores (que pode ser compreendida também como aprofundamento da crise do modo de produção em curso), os enunciados utilizados pelas reformas trabalhista e previdenciária apontam justificativa em uma “necessária modernização”.

As proposições para um “novo mercado de trabalho” alinham-se às reformas educacionais que, por sua vez, propõem a também falaciosa “valorização da preparação para o trabalho”. Ou seja, as reformas trabalhistas e educacionais apresentam-se como

potencializadoras do trabalho e da educação para o trabalho, vinculando a proposta formativa ao ingresso no mercado, quando o que efetivamente realizam é sua precarização profunda. Tais discursos têm objetivo na adesão da classe trabalhadora aos “novos modelos” pelos benefícios inverídicos que anunciam. O engodo – associado ao processo histórico de subsunção do trabalho ao capital – promove confusão acerca da importância dos trabalhadores no modo produtivo, dissimula seu real protagonismo na produção de valor e termina por falsear o próprio sentido do trabalho.

Com isso, começo por aclarar, já nestas reflexões iniciais, a concepção de trabalho à qual esta pesquisa se vincula, diretamente relacionada também à concepção de educação que aqui se pretende discutir. Em perspectiva oposta à noção de trabalho forjada no modo de produção capitalista, que busca naturalizar a expropriação, a hierarquia nas relações de produção e a consequente desigualdade social, transformando o trabalho em instrumento de exploração, dominação, opressão e violência, esta tese se alinha a outra concepção. A categoria trabalho, aqui considerada é compreendida na perspectiva do materialismo histórico-dialético e na teoria do valor (MARX, 2014). Configura-se como atividade ontológica da humanidade que, motivada por sua energia vital, transforma a natureza em cultura e produz valores necessários à própria existência, transformando-se a si mesma. Nesse sentido, o trabalho assume centralidade na produção da vida e é também o princípio educativo da formação dos sujeitos (GRAMSCI, 2020), em sua relação com o trabalho não alienado. Dessa maneira, “(...) a importância da categoria trabalho está em que ela se constitui como fonte originária, primária, de realização do ser social, *protoforma da atividade humana*, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana.” (ANTUNES, 2009, p. 165).

A centralidade do trabalho, segundo Antunes (2009), ganha importância em contraposição aos discursos pós-modernos que apresentam um ideário de vida fora do trabalho e acabam obliterando o sentido da própria vida ao reduzirem o sentido do trabalho. A ideia de centralidade exposta pelo autor opõe-se, obviamente, àquela encontrada em narrativas construídas pelo capital, vinculadas ao aumento da “produtividade” que visa à amplificação da expropriação e da acumulação. Refere-se, isso sim, ao reconhecimento da importância do trabalho como mediador das relações humanas históricas, no processo social de produção e reprodução da vida. Implica na compreensão do trabalho como atividade teleológica que diferencia o ser social daquele puramente biológico e aponta a capacidade humana de planejamento das ações com finalidades determinadas, mas que dependem também de

condições materiais para sua realização e vinculam-se estreitamente à práxis social. (ANTUNES, 2009).

Tal categoria assume protagonismo na legitimação da luta de classes (especialmente no contexto atual de fragmentação da classe trabalhadora), por localizar na produção de valor, ou seja, na instância do trabalho, o lugar com potencialidade para a transformação do modo de produção, em detrimento das instâncias do capital e do próprio Estado; além de configurar-se num elemento-chave para a concepção de educação emancipatória, princípio básico da educação pública. Tal perspectiva é tratada mais detalhadamente no segundo capítulo desta tese e no aprofundamento das discussões sobre o contexto atual de crise do modo de produção capitalista e seus desdobramentos econômicos, políticos e sociais.

Dado o embasamento do referencial teórico no materialismo histórico-dialético, foram contempladas, por alinhamento epistemológico, as categorias gramscianas de “Estado ampliado”, “bloco histórico”, “estrutura e superestrutura”, “hegemonia” e “intelectual orgânico” (GRAMSCI, 1968; 1982; 1999; 2001; 2016; 2020) que dão lastro para a reflexão sobre processos superestruturais de construção de hegemonia, em sua relação com as determinações estruturais, e possibilitam o aprofundamento do debate sobre a educação da classe trabalhadora. A bibliografia específica consultada para a compreensão do contexto educacional brasileiro atual, em especial no que se refere à educação profissional, educação secundária, ensino médio integrado e às reformas recentes (ARELARO, 2016; CIAVATTA, 2016; CIAVATTA, RAMOS, 2011; FERRETTI, 2016, 2017, 2018a, 2018b, 2018c; FONTES, 2020; FREITAS, 2018; FRIGOTTO, 2009a, 2009b, 2011, 2016, 2017; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; MORAES, 2001, 2013, 2015, 2016a, 2016b, 2017, 2018, 2023; MORAES, NETO, 1993, 2005; RAMOS, 2017, 2022; entre outros), coaduna com o referencial teórico e aponta para a perspectiva de educação integral – considerada nesta tese para efeito de análise da concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado do IFSP – que tem base nas contribuições marxiana e gramsciana e pode ser concebida como proposta de educação omnilateral e emancipatória que: reconhece a importância do trabalho como princípio educativo na relação da educação com a práxis social e produtiva; compreende a educação em sua dimensão superestrutural como campo de luta de classes e potencializadora da formação do sujeito consciente e crítico, capaz de compreender e transformar as relações sociais de trabalho, por meio da apropriação da realidade concreta e do desenvolvimento intelectual técnico e político.

A proposição formativa concebida na noção descrita de educação integral concerne a todas as redes e etapas educacionais e tem relevância especial para a elaboração desta tese, na delimitação da noção de educação profissional aqui utilizada. Compreendida em consonância com Moraes (2015), tal concepção carrega o trabalho como princípio educativo, conforma-se no currículo integrado que se estabelece numa prática educativa pautada na realidade concreta (da vida e do trabalho) e considera a condição de sujeito do educando, relacionando sua vivência e conhecimento àquele formalizado cientificamente, com vistas à superação do senso comum impregnado pela lógica hegemônica das classes dominantes, em direção à elaboração do conhecimento amplo que se vincule às necessidades da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, Moraes (2015) destaca, ainda, o papel fundamental do professor para a formação política dos educandos e a importância da consideração, com base no pensamento marxiano, sobre o aspecto formativo do trabalho, uma vez que, além de configurar-se como atividade vital de transformação da natureza, o trabalho é “também o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social.” (MORAES, 2015, p. 14).

A partir do apresentado pela autora, é preciso distinguir a educação profissional que aqui se defende – capaz de viabilizar a inserção da classe trabalhadora na economia, no modo em que ela se manifesta concretamente, para então atuar de forma a contribuir para a transformação das relações de trabalho e, conseqüentemente, para uma economia mais sustentável e igualitária –, da perspectiva burguesa, vinculada à formação voltada estritamente ao atendimento dos interesses do capital e à subsunção do trabalho conforme noções apregoadas pela Teoria do Capital Humano<sup>2</sup>, discutidas por Moraes (2015) com relevo para as contribuições de Bernard Charlot, acerca da “subordinação da educação ao trabalho [...] enquanto mercadoria, como valor de troca” (MORAES, 2015, p. 29).

Com base nas premissas destacadas, o estudo desenvolvido nesta pesquisa voltou-se para a compreensão da educação profissional em etapa secundária na modalidade do ensino médio integrado realizada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e atuam em todo o país, ofertando formação geral e técnica de nível médio e superior. Nos estudos sobre sociedade, educação e trabalho, os Institutos Federais, mesmo antes de serem denominados dessa forma, têm sido objeto de pesquisa recorrente. À medida que foram

---

<sup>2</sup> Proposição que vincula a qualificação ou capacitação do trabalhador, por meio da educação formal ou no próprio processo de trabalho, com melhoria nos resultados de produtividade e crescimento econômico. Ver Schultz (1973).

efetivando sua atuação na educação básica, por meio da implementação do ensino médio integrado, a partir de 2008, passaram a ter destaque também em pesquisas que investigam a educação secundária da classe trabalhadora e os propósitos e implicações da capacitação técnica já nesta etapa educacional.

Destaca-se o fato de que os IFs herdaram uma trajetória importante de ensino profissional dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e, com a implementação do ensino médio integrado, assumiram o duplo propósito de preparar tecnicamente para o trabalho e ofertar a formação geral necessária à etapa do ensino médio, num modelo formativo integrado; além de ampliar as condições de acesso de estratos mais populares da sociedade ao ensino superior. O conhecimento mais aprofundado da concepção de perfil de egresso conformada na instituição para esta modalidade, problematizada na perspectiva de educação integral já apontada, é um tema que dialoga com o referencial teórico que embasa a pesquisa, uma vez que a política educacional do ensino médio integrado exprime a concretização de um ideário formativo, por meio da realização prática e política de junção entre trabalho e educação, entre formação técnica e geral, com potencialidade para realização de um modelo educacional integral e emancipatório.

Outro aspecto que merece ser mencionado é que, na condição de instituição federal de ensino, os IFs buscam atender majoritariamente os alunos oriundos da escola pública, em função das cotas para ingresso, estabelecidas conforme Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a) que determina que metade das vagas seja reservada a estudantes que cursaram o ensino fundamental integralmente em escolas públicas e os outros 50% devem ser destinados à ampla concorrência, o que quer dizer que essa segunda metade pode ser disputada e ocupada por alunos de escolas privadas, mas também por egressos de escolas públicas, conforme classificação em processo seletivo. Essa política, que também está associada à renda e cotas raciais, amplia o acesso de alunos oriundos de estratos mais pobres da sociedade, especialmente, quando acompanhada de ações afirmativas de permanência e êxito. Diante do exposto, podemos considerar a contribuição dos Institutos Federais para a formação geral, política e profissional de uma parcela da classe trabalhadora brasileira, aqui corporificada pela oferta do ensino médio integrado, e apontar a relevância de uma investigação que busque debruçar-se sobre a concepção formativa dos IFs para esse segmento da sociedade.

Como docente do Instituto Federal de São Paulo fui motivada também pelas indagações que faço sobre formas possíveis de promoção do pensamento emancipatório na escola, de

concretização de uma proposta educacional que não reproduza atitudes autoritárias, competitivas e individualistas e não valide o modelo produtivo de concentração e acumulação de riquezas, mas que, ao contrário, possa conciliar conhecimento técnico e geral para o desenvolvimento político intelectual e prático dos jovens da classe trabalhadora, em contribuição à transformação estrutural da sociedade.

Esta tese busca identificar a concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado que se presentifica nos Institutos Federais, a partir de sua criação e dos processos de implementação desta modalidade de ensino, problematizando-a na perspectiva de educação integral, segundo a noção delimitada, e elege o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) como recorte e *locus* de pesquisa, constituindo o objeto da tese como: “A concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado do IFSP, problematizada na perspectiva de educação integral”.

Aqui se faz necessário determinar também a noção de perfil de egresso. Em termos gerais, o perfil de egresso é compreendido como a caracterização do aluno que, ao concluir um dado processo formativo, deve encontrar-se dotado de determinados conhecimentos e atributos que lhe conferem a capacitação para uma atuação específica na sociedade e no trabalho. A palavra perfil, em si, pretende delimitar um agrupamento de faculdades nos próprios sujeitos e, nesse sentido, aponta para uma compreensão estanque, acabada, não reflexiva e não dialética. Outro aspecto que merece reflexão é que o termo é muito utilizado no mercado, compondo o léxico empresarial tanto para definir o tipo de qualidades técnicas e comportamentais, que se espera encontrar no trabalhador que ocupa uma determinada posição, quanto para delinear perfis de consumidores. Isso posto, fica premente a relação entre o uso de “perfil” no mercado/mercado de trabalho e na educação, quando compreendida, esta última, pelos subsídios da Teoria do Capital Humano, na incorporação das noções de competências e habilidades que alinham ofertas formativas a proposições neoliberais.

Dessa forma, o que se observa é que o termo “perfil de egresso” foi afetado, no processo discursivo-ideológico, pela lógica do capitalismo que terminou por sedimentar seu sentido nessa direção e delimitar o tipo de formação que se pretende alcançar numa determinada modalidade educacional, independentemente da perspectiva político-educacional apresentada. Ou seja, o termo é utilizado também em instituições de ensino cujo propósito educacional se assenta em bases transformadoras, como no caso dos IFs e, em função disso, foi mantido nesta tese. É fundamental destacar, porém, que a compreensão da concepção de perfil do ensino

médio integrado do Instituto Federal foi analisada em problematização com a perspectiva de educação integral já apontada, uma vez que as noções de “formação” e “perfil de egresso” estão intrinsecamente relacionadas. Dessa forma, a concepção formativa para o ensino médio integrado do IF, e mais especificamente a do IFSP (analisada nos processos recentes de sua reformulação de PPCs), foi verificada tanto nos documentos que estabelecem as bases da política pública, cujas análises estão apresentadas no quarto e quinto capítulos, quanto nas perspectivas de diferentes agentes da prática pedagógica: professores, técnicos administrativo-educacionais e egressos da instituição, conforme se pode observar no capítulo sexto. O método de análise, bem como a delimitação do *corpus* e as razões que determinaram a definição do *locus*, encontram-se apresentados no primeiro capítulo.

A hipótese original, levantada no projeto de pesquisa, era a de que a concepção de perfil de egresso para o ensino médio integrado do IFSP, na perspectiva de educação integral, estivesse ainda pouco estruturada, com dissonância entre a proposta institucional e os discursos e expectativas de servidores e egressos. No entanto, no desenvolvimento da pesquisa, foi necessário incorporar também uma problematização sobre a precarização recente da oferta da modalidade, imposta por cortes orçamentários promovidos no contexto das reformas educacionais e por decisões administrativas e burocráticas que afetaram os IFs. Tal incorporação se justifica pelo fato de que, em meio ao processo de desmonte da educação pública, promovido por governos neoliberais e conservadores, foram impostas alterações quantitativas e qualitativas aos cursos de ensino médio integrado que poderiam impactar diretamente as concepções de “perfil de egresso” da instituição e dos sujeitos pesquisados, a serem identificadas ao longo da etapa de coleta de dados. As alterações mencionadas se estabeleceram com a criação do Currículo de Referência (CR) para o ensino médio integrado e a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), abordadas no quinto capítulo.

Dessa forma, ao objetivo principal, estruturado para compreender a concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado do IFSP, problematizada na perspectiva de educação integral, foram incorporados os seguintes objetivos específicos: a) analisar documentos constitucionais dos IFs e outros específicos do IFSP que conformam a concepção de perfil de egresso, problematizada na perspectiva de educação integral; b) identificar as alterações recentes no ensino médio integrado do IFSP, segundo orientações do CR e outras determinações para reformulação dos PPCs e problematizá-las no contexto de reformas educacionais; c) analisar discursos de servidores de um *campus* selecionado e de egressos de um curso



delimitado, no que diz respeito às concepções de perfil de egresso, problematizadas na perspectiva de educação integral; e d) verificar coerências e contradições entre as concepções de perfil de egresso identificadas nos documentos institucionais delimitados e nas perspectivas dos sujeitos investigados.

Tendo em vista que tal modalidade de ensino é resultado de uma luta histórica pela educação da classe trabalhadora – e considerando-se os contextos político-governamentais que se alternaram entre os períodos de elaboração, aprovação e implementação do ensino médio integrado no IFSP e, mais recentemente, de redução da oferta da modalidade pela instituição – o encadeamento da pesquisa se deu por meio da identificação, via pesquisa documental, bibliográfica e de campo, das concepções de perfil de egresso do ensino médio integrado da instituição e dos sujeitos que atuam na modalidade, sempre problematizadas na perspectiva de educação integral. As etapas da pesquisa foram permeadas por um processo acelerado de mudanças na educação do país, promovidas pelo neoliberalismo e pelo conservadorismo, numa atuação consensuada que resultou em implicações profundas na educação pública, afetando também o modelo formativo concebido pelo IFSP para o ensino médio integrado, como mencionado. Tais reformas não são o foco principal desta investigação, mas exigiram sua problematização na compreensão das determinações que levaram às alterações promovidas pela instituição na oferta da modalidade.

A Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), por exemplo, representa a desestruturação da educação básica brasileira e atinge diretamente as redes públicas. Sua proposta formativa abalou o conjunto dos intelectuais da educação, docentes, estudantes e demais entidades da sociedade civil, por sua natureza autoritária (embora apresentada enganosamente à população como democrática); pelo grau de precarização e redução da oferta com grande retrocesso do conhecimento científico; pela abertura aos mais diversos tipos de ataques ao sistema educacional público, oriundos do conservadorismo ideológico (que pretende a destruição de concepções curriculares mais libertárias, elaboradas por reflexões e práticas educacionais possíveis no período político progressista/popular); pela investida neoliberal que permite as mais distintas formas de privatização e apropriação dos fundos públicos; e pela inculcação de valores na concepção pedagógica e na instrumentalização da formação para ingresso precoce no mercado de trabalho (também em processo de precarização patente, resultado da flexibilização das relações de trabalho, materializada nas reformas trabalhista e previdenciária, como mencionado anteriormente). O que se revela é um

conjunto de medidas e políticas organizadas para a reestruturação do trabalho e da educação – segundo as novas demandas da crise do capital –, realizadas sob governos de direita que mesclam prática econômica neoliberal-privatista com concepção político-ideológica conservadora, em retrocesso social, humanístico, científico e civilizatório.

No entanto, por sua condição de autarquia, os IFs detêm autonomia administrativa, financeira e pedagógica e não estão obrigados à implementação da Reforma do Ensino Médio, tendo realizado esforços de resistência à reforma, com atuação de reitores, gestores, docentes e estudantes que se organizaram em encontros locais e nacionais – realizados pelo Conselho Nacional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) em Brasília, nos anos de 2017 e 2018 –, para discussão do posicionamento institucional diante da nova lei. Infelizmente, não há consenso total na rede sobre a matéria. Algumas reitorias, ainda que não tenham se declarado como expressamente alinhadas ao modelo educacional imposto pela reforma, deixaram de fazer um enfrentamento mais efetivo e promoveram a redução da oferta do ensino médio integrado, justificada em grande parte pelos cortes orçamentários impostos pelos governos de Temer e Bolsonaro, e a reorganização da força de trabalho dos servidores e dos espaços físicos para abertura de novos cursos, priorizando aspectos administrativo-financeiros em detrimento da qualidade da oferta educacional dos cursos integrados.

No caso do IFSP, foi realizada a elaboração de um Currículo de Referência (CR) para a modalidade do ensino médio integrado. O processo – coordenado pela Diretoria de Educação Básica (DIEB) e com contribuições de servidores selecionados por edital – configurou-se num campo de discussão voltado à produção de orientações e diretrizes para a modalidade. Embora a resistência inicial – manifesta em documento coletivo apresentado à gestão – por parte dos docentes que criticavam a natureza standardizada do currículo unificado, percebido como uma ação impositiva sobre a autonomia pedagógica, segundo afirmação de servidor entrevistado da referida Diretoria, o CR não tinha esse objetivo, mas teria sido concebido numa perspectiva de resistência à Reforma do Ensino Médio, com o propósito de garantir algumas concepções e práticas curriculares importantes que estariam ameaçadas, caso a mesma viesse a afetar os Institutos de alguma maneira. Fato é que – impulsionada, como mencionado, por uma sucessão de cortes orçamentários sofridos pela rede federal desde o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e estabeleceu a retração da educação pública, incluindo-se a interrupção do

processo de expansão dos IFs (CONIF, 2019) – foi posteriormente determinada a reformulação dos PPCs do ensino médio integrado no IFSP, com grave redução da carga horária.

Diante disso, os Institutos Federais não implementaram diretamente a Reforma do Ensino Médio, mas terminaram sofrendo restrições materiais (e, em alguma medida, também foram atravessados pelos discursos das reformas) que se desdobraram em decisões administrativas que afetaram a oferta formativa do ensino médio integrado, por meio da redução quantitativa e, conseqüentemente, qualitativa. Alguns IFs buscaram resistir e manter a carga horária da modalidade, até o momento da escrita dessa tese, reorganizando seus orçamentos para preservá-la. O IFSP, apesar dos movimentos contrários no interior da instituição, acabou assumindo as perdas impostas e realizou a reformulação dos cursos, como se poderá verificar no quinto capítulo. Tal processo está inserido na compreensão da crise do capitalismo e tem conexão direta com seus efeitos no campo educacional. A apropriação das circunstâncias, das motivações e dos desdobramentos da precarização das condições de trabalho e dos sistemas educacionais contribui para uma reflexão sobre tais relações e as possibilidades de resistência a estas determinações. Na ampliação do conhecimento sobre os aspectos econômicos, políticos e sociais que impactam, ou estabelecem, as bases da educação da classe trabalhadora, é possível identificar as relações entre as esferas do trabalho e da educação no cenário de intensificação da acumulação capitalista, ajustes orçamentários e privatização dos direitos sociais.

A tese foi organizada da seguinte forma: no Capítulo 1, encontra-se a descrição do método de pesquisa e análise, inscrito no referencial teórico anunciado, com detalhamento da definição do *locus* e da delimitação do *corpus*; no Capítulo 2, há uma problematização sobre os processos de “modernização” do trabalho e da educação, no cenário mais amplo da crise atual do capitalismo e dos interesses por trás do estreitamento das relações entre essas duas esferas; o Capítulo 3 traz uma breve apresentação do histórico de criação dos IFs e das contradições presentes no processo de implementação da política do ensino médio integrado na instituição; no Capítulo 4, está exposta a concepção de perfil de egresso refletida nos documentos fundantes dos IFs, localizados no período de sua criação e implementação, que ocorreram nos governos progressistas do Partido do Trabalhadores (PT); o Capítulo 5 apresenta análise de documentos relativos ao período mais recente de desmantelamento da educação pública secundária, imposta pelos governos de direita, e abarca a redução da oferta formativa da modalidade no IFSP; e, no Capítulo 6, encontram-se as concepções de perfil de egresso identificadas nas perspectivas de agentes educacionais e egressos, em resposta aos questionários aplicados. Por fim, apresento

nas Considerações Finais os resultados obtidos, analisados numa perspectiva de educação integral.

Embora o objeto de estudo apresentado esteja recortado espacial e temporalmente, esta tese pretende contribuir para o conjunto de pesquisas que compõem um contexto maior de produção de conhecimento sobre a educação que é ofertada à classe trabalhadora no país, em especial na educação secundária e profissional. Busca fomentar uma reflexão sobre os riscos do contexto atual, de acirramento da interferência de interesses econômicos na educação, apresentados nas mais variadas formas ideológicas e materiais de privatização e precarização da educação pública, orquestradas pelo grande capital e viabilizadas por meio do Estado, na adoção de medidas governamentais e políticas que dialogam com movimentos neoliberais globais.

Para conhecer um pouco mais sobre outro contexto e outro sistema educacional, submeti projeto para participação em Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizado por meio do Programa de Internacionalização em convênio com a Universidade de São Paulo (PrIntUSP). Com o aceite, apesar das dificuldades e atrasos relativos à pandemia, foi possível realizar um estudo na Espanha sobre o modelo de Formação Profissional Dual (FPD) implementado naquele país. As reflexões realizadas em decorrência do PDSE foram publicadas em formato de artigo pela revista portuguesa “Educação, Sociedade & Culturas, nº 64, março de 2023”, aqui disponibilizado no ANEXO A. Tal estudo não interfere nas análises que foram realizadas especificamente para apropriação do objeto e atingimento dos objetivos desta tese, mas traz elementos que contribuem para um debate mais geral sobre educação pública, secundária e profissional, por apresentar um modelo educacional definido pela participação direta do empresariado, e que pode ser compreendido como exemplo tendencial de organização de sistemas educacionais, segundo a lógica neoliberal de educação dualista.

O PDSE foi realizado na Faculdade de Educação da *Universidad Complutense de Madrid*, sob orientação do Professor Doutor Carlos Martínez Valle, e não teve finalidade de análise comparativa entre os sistemas educacionais espanhol e brasileiro. Buscou apenas a ampliação do conhecimento sobre um modelo educacional específico, expressamente definido como dual – estabelecido já no nível médio e que afeta a educação básica e o acesso ao ensino superior. A Formação Profissional Dual (FPD) espanhola está voltada ao propósito de instrumentalização da educação para ingresso no mercado de trabalho. Num debate centrado

na atualização das relações entre educação e trabalho, o modelo espanhol fomenta reflexões sobre as intenções do capital na educação. O ajustamento da formação, a inculcação de valores e a reprodução da sociedade de classes são elementos indicativos de causas e efeitos das parcerias público-privadas, na elaboração de políticas educacionais. Outro aspecto que chama atenção neste estudo são os pontos comuns entre o sistema espanhol (inspirado no alemão) e a Reforma do Ensino Médio brasileira, como possíveis evidências da tendência neoliberal que impregna os sistemas educacionais de forma global.

## CAPÍTULO 1 – MÉTODO E MATERIALIDADE DA PESQUISA

### 1.1 Método de análise

A compreensão do objeto de pesquisa – a saber, a concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo, problematizada na perspectiva de educação integral – vincula-se diretamente aos debates sobre a educação profissional associada à educação básica pública em etapa secundária, ou seja, à educação dos jovens da classe trabalhadora. Portanto, parto de duas premissas: a categoria “trabalho”, compreendida na perspectiva marxiana (MARX, 2014) e o “trabalho como princípio educativo”, conforme a proposição gramsciana para a “formação de intelectuais orgânicos” (GRAMSCI, 2020).

A compreensão do objeto levou em conta suas características contraditórias e sua potência transformadora, segundo a abordagem metodológica do materialismo histórico-dialético. Dessa forma, sua categorização se deu numa base material que o localiza num determinado recorte econômico-político, ou seja, num “bloco histórico” (mais especificamente, o capitalismo em crise que faz incidir sobre o objeto suas determinações lógicas estruturais e superestruturais) e o considera em sua própria historicidade, como objeto social que não reflete um evento acabado, mas em contínuo movimento e desenvolvimento, segundo a atuação de seus agentes e as condições concretas que o determinam.

Dessa maneira, a pesquisa foi estruturada visando ao aprofundamento do conhecimento das determinações do objeto; ao uso adequado do método e à interpretação coerente dos dados coletados, para que se pudessem identificar as concepções de perfil de egresso do ensino médio integrado, presentes nos documentos e nos discursos dos sujeitos pesquisados, e problematizá-las na perspectiva de educação integral que, por sua vez, filia-se ao método descrito.

Para tanto, foram organizadas as seguintes etapas: 1. Apropriação da concepção de perfil de egresso do IFSP para o ensino médio integrado, por meio da análise de documentos fundantes (que deram base para a criação dos IFs e implementação da modalidade na instituição), problematizadas na perspectiva de educação integral; 2. Identificação das mudanças recentes na oferta formativa para o ensino médio integrado, segundo o novo Currículo de Referência e o processo de reformulação dos PPCs, por meio análise documental e entrevistas com servidores integrantes da Diretoria de Educação Básica (DIEB),

problematizadas no contexto de reformas educacionais; 3. Apreensão das concepções de perfil de egresso presentes nos discursos e perspectivas de servidores – docentes e técnicos administrativo-educacionais – que atuam diretamente no ensino médio integrado de um *campus* determinado e de alunos egressos de um curso delimitado, coletadas por meio de questionários abertos e problematizadas na perspectiva de educação integral e 4. Análise dos dados por meio da verificação das coerências e contradições presentes no conjunto das perspectivas investigadas, compreendidas no contexto político-econômico em que se inserem.

Desde a definição dos procedimentos de coleta de dados até sua análise, o que se buscou foi uma abordagem consonante com as bases fundamentais do materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, foram consideradas as discussões teórico-metodológicas de Netto (2016a, 2016b), relativas à categorização dos objetos, nas quais o autor ressalta, em face do postulado marxiano, que “teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto” (NETTO, 2016a, 1h36m) e discorre sobre a compreensão necessária dessa premissa e das determinações nela contidas para que o método esteja caracterizado. Fica claro na exposição do autor, que a aparência do objeto é apenas um ponto de partida e que ela pode revelar alguns aspectos e ocultar outros, ou seja, não é na observação do fenômeno tão somente que estarão as respostas, mas na compreensão do seu movimento, da forma como ele se estabelece numa trajetória temporal que vai revelando sua essência real. A noção de movimento é assim compreendida:

Ser é movimento. Todos os teóricos da modernidade pensam assim. Para discutir a natureza do movimento, Marx tem um pai: Hegel. Ser é movimento auto dinamizado pelas contradições que contém. Isso caracteriza a concepção de dinâmica de Marx, não é só porque se movimenta, mas é automovido, a dinâmica é interna, imanente, o ser é movimento porque é um campo de tensões, de contradições, é a existência dessas contradições que dinamiza o ser. (NETTO, 2016a, 2h).

Distinguem-se, portanto, aparência e essência. A primeira pode ser a substancialização de uma crença fetichizada, uma naturalização do aparente como real; já a essência do objeto pode ser o inverso daquilo que é possível apreender de sua aparência. Nessa perspectiva, o teor empírico da pesquisa, obtido por meio da coleta de dados, é um ponto de partida importante, mas não é suficiente para uma compreensão do movimento real do objeto, uma vez que este não se configura como algo estanque que possa ser compreendido de forma encapsulada e definitiva. Daí a necessidade de atentar a tal premissa e evitar que as análises com base num equívoco inicial. Netto (2016b) destaca, ainda, a impossibilidade da elaboração teórica sem a identificação das categorias do objeto, pois se trata de efetivamente conhecer suas determinações, sua forma de ser, sua historicidade, por meio da compreensão de seu próprio

movimento, “não um movimento qualquer, [mas] um movimento dinamizado pelas contradições e que implica rupturas, saltos. Isso é dialética, [ela é] dada nesse processo”. (NETTO, 2016b, 3h15).

Observemos a definição da abordagem metodológica do materialismo histórico dialético nas palavras do próprio Marx:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.

Critiquei a dialética hegeliana, no que ela tem de mistificação, há quase 30 anos, quando estava em plena moda. Ao tempo em que elaborava o primeiro volume de O Capital, era costume dos epígonos impertinentes, arrogantes e medíocres que pontificavam nos meios cultos alemães, comprazerem-se em tratar Hegel tal e qual o bravo Moses Mendelssohn, contemporâneo de Lessing, tratara Spinoza, isto é, como um “cão morto”. Confessei-me então, abertamente discípulo daquele grande pensador, e, no capítulo sobre a teoria do valor, joguei, várias vezes, com seus modos de expressão peculiares. A mistificação que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico. (MARX, 2014, p. 29).

No exercício de compreensão do “movimento real do objeto”, a pesquisa foi realizada seguindo uma cronologia que permitiu abordá-lo do global para o local, relacionando-o novamente ao global. Em termos mais específicos, para compreender as concepções presentes nos documentos e nos discursos dos sujeitos acerca do perfil de egresso do ensino médio integrado, foi necessário proceder a análise dos dados e de seu contexto, considerando-se as relações estruturais e superestruturais historicamente construídas e as mediações e contradições que são determinantes tanto para o objeto quanto para a compreensão que os sujeitos têm do mesmo.

Assim, a revisão bibliográfica que deu início ao estudo, foi sucedida por análise documental para identificação das concepções de perfil de egresso do ensino médio integrado dos Institutos Federais, e mais especificamente do IFSP, resultantes de dois momentos históricos distintos: o primeiro no período de criação e implementação da política e o segundo em etapa mais recente de precarização da oferta formativa do ensino médio integrado do IFSP, ambos os momentos compreendidos num contexto político-econômico mais amplo, segundo as propostas dos governos progressista e conservador e neoliberal, respectivamente.



Tais concepções institucionais foram confrontadas com aquelas coletadas nas respostas dos sujeitos entrevistados (servidores e egressos da modalidade, como já apresentados), não se tratando, todavia, de etapas de análise distintas, estanques ou definitivas, mas compreendidas em suas correlações. O propósito foi atentar para o movimento dialético do objeto, visando à apreensão mais próxima possível de sua totalidade, com apropriação do maior número de determinações que pudessem contribuir para o aprofundamento de sua compreensão.

Por meio da análise dos aspectos imediatos do objeto, mas também daqueles não imediatamente revelados, subordinados a outras mediações e contextualizações, procurei compreender suas propriedades mais essenciais. Não se trata, no entanto, de desconsiderar totalmente a aparência – no caso desta tese, os discursos – pois ela também compõe sujeitos e objeto e, neste sentido, busquei observar o que segue:

A lógica se analisa a partir de um ponto de vista formal. Mas a forma é inseparável do conteúdo que se baseia nos fatos, na prática e, antes ou depois, no devir. O formal nos remete a “algo” de que se apropria e que, não obstante, nos escapa. Acaso não se trata de uma relação duplamente dialética, de uma relação entre a forma e o conteúdo assim como entre o conteúdo e a temporalidade, ou seja, o devir? Por outro lado, também convém iniciar o estudo da dialética, do movimento dialético do conhecimento e do pensamento, desde um ponto de vista formal. O pensamento dialético se define por sua forma, assim como pelas regras e leis que o regem. Desmente a lógica, mas não a anula, não cai no absurdo. [...] Não obstante, a análise formal nos permite descobrir os traços característicos do pensamento dialético, que o diferenciam radicalmente da lógica. (LEFEBVRE, 2013, p. 12, tradução minha).

Como reforçado no excerto, a compreensão do método, segundo a abordagem do materialismo histórico-dialético, vincula-se ao exercício de análise da aparência, de mergulho nos aspectos mais essenciais e de retorno à superfície, num movimento circular, amplo, dialético e continuado. Esta dinâmica tem por objetivo a apreensão do máximo possível de categorias do objeto, em busca de sua totalidade e é necessária, ainda que possa parecer redundante e óbvia ao longo do processo.

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*. (MARX, 2014, p. 28).

Com tais premissas em mente, no decorrer da investigação foram analisadas fontes primárias, como leis e normativas institucionais, que representam a materialização das disputas para sua elaboração. As proposições encontradas em tais documentos impõem um necessário cotejamento com discursos vinculados à subjetividade dos agentes da instituição educacional e

sua ação concreta na prática cotidiana. Por sua vez, as concepções que se estabelecem no contexto escolar também devem ser compreendidas em relação aos documentos e leis e ao contexto a que estão sujeitas, numa dinâmica de interpretação que contemple aspectos históricos, políticos e econômicos. É fato que leis e regulamentos pretendem a determinação de um dado modelo ou projeto, não obstante, os textos legais são permeados de dubiedades que podem se configurar em aberturas interpretativas e levar a um novo processo de enfrentamentos nas etapas de implementação, gerando novas contradições que podem ser melhor compreendidas por meio do conceito de “arena” de Bakhtin (2006) – apresentado nesta tese, no capítulo primeiro –, no qual o mesmo signo está sujeito a distintas interpretações, segundo as disputas de classe.

As etapas de coleta das concepções dos servidores e egressos foram realizadas por meio de questionários abertos individuais distintos, cujos modelos se encontram nos APÊNDICES. O uso de tais instrumentos de coleta buscou uma compreensão mais aprofundada das perspectivas dos respondentes, contemplando questões que pudessem revelar não apenas sua concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado, mas sua própria condição material e ideológica. Embora os discursos sempre estejam imbricados de relações de poder (relativas ao lugar de quem pergunta e de quem responde e sobre o que se responde), o uso desta ferramenta de estrutura não-rígida ou pré-determinada permitiu declarações mais espontâneas na elaboração das respostas, que pudessem apresentar novas categorias de análise, não concebidas *a priori*. Tal ferramenta pretende evitar respostas induzidas ou influenciadas pelo pesquisador, que ocorrem mais comumente em questionários fechados, com alternativas de respostas objetivas, pré-definidas (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011) e que utilizam categorias ou conceitos previamente definidos.

Tais categorias de análise foram extraídas do próprio objeto por meio da aplicação prévia de questionários-piloto (apresentadas no Exame de Qualificação), da observância das alterações sugeridas pela banca examinadora naquela ocasião e segundo o desenvolvimento do próprio processo da etapa analítica. As respostas aos questionários abertos foram analisadas individualmente para cada respondente e também em seu conjunto, identificando-se na totalidade da amostra, as concepções expressas, suas relações com a concepção institucional e com aspectos político-econômicos mais amplos nos quais o objeto se insere, considerando que:

É o objeto que determina o conteúdo do conhecimento, o sujeito não faz arbitrariamente. O sujeito não põe nada no objeto, tira do objeto, mas para tirar do objeto tem que ter instrumentos que não estão no objeto, estão no passado, no

patrimônio, no acervo. Tem que se enfrentar com o objeto. Tem que conhecer o acervo.” (NETTO, 2016a, 2h45m).

Em alinhamento ao proposto por Netto (2016a), busquei, como pesquisadora, a compreensão das determinações presentes na complexidade do próprio objeto, porém, tal processo passa pela mediação entre o sujeito que investiga e seu objeto, pressupondo a historicidade do objeto e do próprio conhecimento de quem pesquisa. Ou seja, há uma valoração realizada pelo sujeito que traz em si um tipo de concepção de mundo que o leva a um tipo de relação com o objeto, o que não implica dizer que isso o altere: “não é o pesquisador que cria o objeto, o objeto é real, histórico, dispõe de objetividade em face da consciência do investigador”. (NETTO, 2016b, 59m).

Dado que a capacidade de interpretação de quem analisa os dados passa também por mediações e determinações, torna-se imprescindível o referencial teórico sólido, capaz de auxiliar no processo de análise e na compreensão dos resultados, numa abordagem que permita compreender relações humanas e sociais determinadas pela estrutura e pela superestrutura, organizadas num conjunto de concepções e relações materiais que buscam ou logram ser hegemônicas.

É do trato já teórico do objeto que vão saindo as categorias, que vão permitir a reconstrução desse movimento. É essa reconstrução que é o método, não é uma pauta de procedimentos é uma perspectiva que permite ao sujeito apreender a historicidade, o caráter de totalidade de seu objeto e perceber através das determinações, os sistemas de mediação que permitem que as contradições se expressem. (NETTO, 2016b, 3h50).

É importante esclarecer, ainda sobre a questão do método que, apesar de tratar-se de uma proposta de análise de documentos e discursos coletados por meio de entrevistas, o que se realiza nesta tese não pode ser configurado como Análise de Conteúdo (AC), nem tampouco como Análise de Discurso fundada por Pêcheux (AD)<sup>3</sup>, embora haja a presença de aspectos coincidentes. No primeiro caso, o enfoque ganha centralidade numa preocupação analítica das estruturas do texto, daquilo que ele expressa explicitamente, segundo as ordens sintática, semântica e pragmática. (ROQUE MORAES, 2016). Há uma busca pela compreensão textual, tanto interpretativa quanto descritiva, por meio da confrontação dos termos manifestos no texto e pela correspondência de seus significados, considerando-se a linguagem como ferramenta de comunicação. (*Ibidem*).

---

<sup>3</sup> Importante aclarar que nos estudos da linguagem há várias abordagens intituladas “Análise do Discurso”. Esta pesquisa não tem a pretensão de distingui-las, pois não se localiza no campo científico essencialmente linguístico. Elegi a leitura dos conceitos pechetianos da Análise do Discurso de linha francesa, com o intuito de identificar possíveis aproximações com a abordagem do materialismo histórico-dialético.

A AC tem sido utilizada em pesquisas quantitativas e qualitativas e trabalha com uma categorização prévia dos elementos encontrados no texto, com vistas a compreender o que foi expresso textualmente pelo sujeito. Recorre, ainda, a uma análise dedutiva dos dados, promovendo a codificação dos termos encontrados no texto, para depois interpretá-los e compreendê-los.

Caregnato e Mutti (2006) destacam que a palavra não tem um sentido próprio ou exato e possibilita uma gama de sentidos distintos que podem ser percebidos no conjunto do texto e que podem existir, ainda, outros sentidos que não estejam explicitados no discurso, pois a língua é aberta, heterogênea, afetada por aspectos histórico-ideológicos e nem sempre deixa transparecer todos os elementos presentes nas concepções expressas pelos sujeitos. Assim, “(...) o enunciado não diz tudo, devendo o analista buscar os efeitos dos sentidos e, para isso, precisa sair do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação”. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681).

A maior diferença entre as duas formas de análises é que a AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo; já a AC trabalha com o conteúdo, ou seja, com a materialidade linguística através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação. Enquanto a AD busca os efeitos de sentido relacionados ao discurso, a AC fixa-se apenas no conteúdo do texto, sem fazer relações além deste. A AD preocupa-se em compreender os sentidos que o sujeito manifesta através do seu discurso; já a AC espera compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem. Na AD a linguagem não é transparente, mas opaca, por isso, o analista de discurso se põe diante da opacidade da linguagem. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 684).

A base epistemológica da AD vincula-se à corrente interpretativista e no caso da linha francesa, por exemplo, busca dialogar com o materialismo histórico-dialético, com a Linguística e com a Psicanálise, ou ainda, com história, linguagem e ideologia (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Em termos gerais, é possível afirmar, conforme apontado pelas autoras, que a AD pretende compreender os sentidos dados pelo sujeito em seu discurso, para além daquilo que foi expresso, priorizando as interpretações que, por sua vez, são influenciadas por determinações sociais e históricas que compõem a memória discursiva:

A Análise do Discurso (AD) trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar que o *corpus* da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem. A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio-histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito **pretende dar**. Portanto, na AD a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer. Entende-se como memória do dizer o interdiscurso, ou seja, a memória coletiva construída socialmente; o sujeito tem a ilusão de ser dono do seu discurso e de ter controle sobre ele, **porém não percebe**

**estar dentro de um contínuo, porque todo discurso já foi dito antes.**  
(CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680, grifos meus).

Com relação à abordagem utilizada na AD, percebem-se: ausência de formulação prévia de categorias; análise indutiva apoiada em revisão bibliográfica e concepção ideológica que considera, nos discursos, a presença de uma impregnação resultante da construção política de sentidos coletivos. Dessa forma, “(...) por tomar a língua em seu caráter fortemente histórico-social, a AD tornou-se âmbito para uma perspectiva teórica de leitura e análise crítica de discursos, [voltando-se ao] estudo sobre posicionamentos ideológicos dos sujeitos.” (BARTHO, 2019, p. 31). Tais características também compõem as análises realizadas nesta tese, no entanto, é preciso destacar alguns aspectos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa que devem ser entendidos como distintos da abordagem aqui utilizada.

Em primeiro lugar, cabe refletir acerca da noção de ideologia utilizada pela AD. Bartho (2019) esclarece que Michel Pêcheux (1938-1983), um dos principais teóricos da AD de linha francesa, teve contato com o marxismo a partir da compreensão althusseriana, segundo a qual “a ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1985, p. 85, apud BARTHO, 2019, p. 31). Nesta concepção pechetiana, de herança althusseriana, a ideologia acaba por reafirmar a própria identidade do sujeito, suas interpretações de mundo, seus engajamentos, dando-lhe o caráter de sujeito que pode ser considerado como essencialmente ideológico e em permanente processo de “interpelação” pela “Ideologia” que o leva ao “assujeitamento”<sup>4</sup>.

Em Pêcheux, o “outro” sempre está presente, na medida em que o sujeito não é origem dos discursos, mas alguém que os retoma. Logo, em todo dito há o já dito, há o outro da alteridade. Imerso na teia discursiva formada pelo interdiscurso, o sujeito se constitui de modo heterogêneo e enuncia discursos pré-construídos como se fossem estruturas pré-definidas, produzindo sentidos conforme regras de uma formação discursiva. (BARTHO, 2019, p. 66).

A noção pechetiana de ideologia é entendida, pois, como algo capaz de transformar os indivíduos em sujeitos, por meio da “interpelação” continuada e, ao mesmo tempo, capaz de promover seu “assujeitamento”, num processo inconsciente (dissimulado pela ideia que o

---

<sup>4</sup> A noção de “assujeitamento” concebida por Pêcheux não permanece de forma estanque ao longo do desenvolvimento de seu pensamento. Em sua obra “O Discurso: estrutura ou acontecimento” (2015), o autor estabelece uma noção de subjetivação segundo a qual o sujeito é afetado e constituído pela estrutura ideológica que constrói sentidos dominantes, mas também pelo acontecimento que, em linhas gerais seriam as novas condições de produção histórico-discursivas que engendrariam outros sentidos, revelando contradições ideológicas.

próprio sujeito faz da autoria de seu discurso enquanto produção autônoma), uma vez que os “sujeitos se constituem de linguagem cujos sentidos lhe parecem naturais e evidentes, mas que são, na verdade, sedimentados sócio-historicamente e transmitidos, sob efeito do inconsciente, pelos Aparelhos de Estado e por ritos cotidianos.” (BARTHO, 2019, p. 32). Temos, então, em Pêcheux, a noção de sujeito “assujeitado”<sup>5</sup> sob a ilusão de autonomia, que nos encaminha para uma compreensão de ideologia como determinação promovida por meio do inconsciente.

(...) o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. Ao dizer que o *EGO*, isto é, o imaginário no sujeito (lá onde se constitui para o sujeito a relação imaginária com a realidade), não pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao *Outro*, ou ao *Sujeito*, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito *sob a forma da autonomia*, não estamos, pois, fazendo apelo a nenhuma ‘transcendência’ (um *Outro* ou um *Sujeito*; estamos, simplesmente, retomando a designação que Lacan e Althusser – cada um a seu modo – deram (...) do processo natural e sócio-histórico pelo qual se constitui-reproduz o efeito-sujeito como *interior sem exterior*. (PÊCHEUX, 1998, p. 162).

Pêcheux (1998) explicita que o “assujeitamento” não corresponde a algo transcendente, místico, mas tratado em aproximação com Lacan, para o qual o sujeito é “engendrado” por um “Outro” (compreendido, segundo o autor, como a forma pela qual se funda o inconsciente e a subjetividade) e em aproximação com Althusser, para quem o sujeito estaria determinado, por um “Sujeito” (compreendido no sentido amplo, social). O processo de “assujeitamento” proposto pelo autor, portanto, se dá pela subordinação dos sujeitos que é determinada pela “Ideologia” e operada pelo funcionamento do inconsciente. Nesse sentido, “Percebe-se que a AD, por um lado, é pautada no materialismo histórico-dialético; por outro, considera as influências dos processos subjetivos que atuam nos discursos, possibilitando a compreensão do sujeito, não só a partir de dados de ordem sócio-histórica, mas, também, psicanalítica” (BARTHO, 2019, p. 34). E necessário ponderar-se, porém, ainda conforme Bartho (2019), que:

(...) avançando em relação à ideia de assujeitamento discursivo e ideológico sob a qual os primeiros postulados em AD foram elaborados, Pêcheux elucida que os sujeitos repetem discurso, mas também se deslocam deles, devido ao fato de que cada produção enunciativa consiste em um acontecimento único e novo, por se realizar em

---

<sup>5</sup> É sabido que a teoria de Pêcheux, embora inicialmente tenha concebido fortemente a ideia de assujeitamento, não permaneceu com uma compreensão estanque do conceito. Em sua obra “O Discurso: estrutura ou acontecimento (2015), o autor estabelece uma noção de subjetivação segundo a qual o sujeito é afetado e constituído pela estrutura ideológica que constrói sentidos dominantes, mas também pelo acontecimento, que, em linhas gerais, seriam as novas condições de produção histórico-discursivas que engendrariam novos sentidos, sentidos outros, que desvendariam as contradições ideológicas.

contextos cujas circunstâncias nunca podem ser repetidas em sua totalidade. (BARTHO, 2019, p. 66).

Embora na etapa mais madura da proposição pechetiana, conforme apontado por Bartho (2019), haja espaço para a possibilidade de um deslocamento possível do discurso (pré-construído), o sujeito permanece compreendido pelos efeitos constantes da “interpelação como causa de si, isto é, o indivíduo é interpelado como sujeito ao mesmo tempo em que já é sujeito, constituído a partir de uma rede de significantes com existência antes e fora do próprio sujeito.” (*Ibidem*, p. 67). Para a autora, é preciso considerar que, embora a produção pechetiana tenha ficado:

(...) fortemente marcada pela ideia de assujeitamento, o que abriria espaço para a noção de heterogeneidade não em uma perspectiva dialética por meio da qual “eu” e “outro” estariam em tensão constitutiva, mas em uma perspectiva pela qual o “outro” estaria presente (outro sujeito, outro discurso), fadando o “eu” a graus de submissão ou à reprodução discursiva. (*Ibidem*, p. 69).

Pêcheux avançou no desenvolvimento do conceito, “(...) sobretudo com a obra ‘O discurso: estrutura ou acontecimento’ (2015)” (*Ibidem*, p. 69).

(...). Comento que as concepções teóricas de Pêcheux ligadas à subjetivação ganharam novas perspectivas ao longo de suas obras; perspectivas estas possibilitadas pelos muitos diálogos que o autor fez, dentre os quais, estão os diálogos com a Psicanálise lacaniana. (*Ibidem*, p. 69).

Nesse sentido, a dimensão do inconsciente como constitutivo do sujeito e sobre o qual, por meio da linguagem, a ideologia atua, promovendo possíveis “assujeitamentos”, tende a afastar-se das premissas às quais esta tese se filia, uma vez que os construtos teóricos de base (conceito de língua/linguagem/discurso + sujeito + ideologia) são distintos.

As proposições marxiana e gramsciana têm raiz inabalável na dialética que é tida, também, como motor da emancipação e transformação social. Ao desvincular-se das escolas positivista e interpretativista, o materialismo histórico-dialético apresenta uma visão filosófica (e educativa) materializada na teoria da práxis. Trata-se de uma perspectiva em que, por meio da compreensão das relações de produção, dada nos próprios confrontos inerentes a elas, a classe trabalhadora é capaz de organizar-se como força coletiva de ação, potencializando o processo de transformação dessas relações de produção.

É preciso ressaltar que, embora tenha apresentado a noção de ideologia como impregnação de valores burgueses, o próprio Marx (MARX In ENGELS, 1982), expressou em suas “Teses sobre Feuerbach” – escritas em 1845 e publicadas por Engels em 1888 – uma crítica robusta às concepções deterministas, que aparece tanto na tese mais conhecida de número onze: “Os filósofos apenas têm interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é

transformá-lo.” (MARX In ENGELS, 1982, não paginado), como em outras, como destacado na tese terceira:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem, ele próprio, que ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionante. (*Ibidem*).

O que pude apreender da contribuição marxiana nesse quesito (MARX, 1977; MARX; ENGELS, 2007) é que, ao denunciar a inculcação da concepção burguesa na superestrutura – compreendida pelo fato de que esta classe social detém o poder econômico e político e busca reproduzir as condições necessárias à continuidade do modo de produção que lhe favorece – não desconsidera o papel da superestrutura no processo de transformação das relações de produção. Para ele, os interesses contraditórios presentes na concretude das relações sociais de trabalho, revelados no próprio seio da produção, organizam o pensamento e a consciência social, e impulsionam o movimento revolucionário.

A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. (MARX, 1977, p. 24-25).

Marx apresenta a consciência social e a transformação do modo de produção por meio do “conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção” (*Ibidem*, p. 25). É no confronto entre a classe trabalhadora (na sua condição de produtora de valor) e a gestão burguesa (ou “organização jurídica” nos termos marxianos) que está determinada a expropriação dos resultados da produção social (na relação capital-trabalho) e é também nele que se encontram as bases para sua transformação. Para Marx:

Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se



produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer. (MARX, 1977, p. 25).

Dessa forma, em contraposição à concepção hegeliana, embora partindo dela e invertendo-a (MARX, 2014), o autor considera a consciência vinculada às condições materiais e sociais dadas pelas relações de produção, não em perspectiva determinista e desesperançada, mas, ao contrário, destaca que, uma vez levantados os questionamentos sobre as relações de produção, significa que as condições para sua transformação já estão postas em marcha. Apoiado na dialética como um dos elementos fundantes do tripé de seu método, Marx aponta a importância da tomada de consciência da classe trabalhadora como condição de base para a ação revolucionária: “Proletários de todos os países, uni-vos!” (MARX; ENGELS, 1997).

Em Marx (1982), a compreensão da realidade não pode ser atingida apenas por meio de contribuições filosóficas, superestruturais, que problematizem criticamente a realidade, mas também, e principalmente, pela apropriação do funcionamento das relações no modo de produção econômico que a determinam. Seja na instância teórico-filosófica ou na luta revolucionária, a conscientização tem papel fundamental no materialismo histórico-dialético, na promoção da criticidade e da mudança nos padrões de pensamento com vistas à organização revolucionária, catalisadora do rompimento com o capitalismo e suas determinações.

A categoria de “bloco histórico” de Gramsci (1999) também reforça essa ideia. A proposição gramsciana, outra referência basilar desta tese, concebe a hegemonia como condição mutável, na possibilidade de transformação do pensamento hegemônico e de construção de “uma outra hegemonia”. A conformação de outra lógica de concepção de mundo constitui-se como teoria e também como método em Gramsci (2020), nas elaborações que o autor faz sobre a formação do intelectual orgânico, por meio da cultura (portanto do trabalho e da educação).

Se coincidirmos com o proposto por Gramsci, não é possível considerar a existência de “assujeitados”, uma vez que todo humano é concebido, pelo autor, em sua capacidade de pensar e, portanto, como um intelectual orgânico em potencial (*Ibidem*). Em suas discussões sobre hegemonia, folclore e o papel da religião na formação do senso comum (*Ibidem*), por exemplo, Gramsci jamais desconsiderou a capacidade de compreensão dos sujeitos sobre sua própria realidade e, ainda que tenha apontado as dificuldades no processo de rompimento das estruturas hegemônicas, viu na elaboração e na conscientização, as bases da transformação.

Na AD de linha francesa, o conceito de ideologia assume um lugar central, tendo um papel fundamental na constituição dos sujeitos, que (re)produzem sentidos. Os deslocamentos, mesmo que possíveis, estão marcados pelo pré-construído, o que leva a compreender a transformação social não pelas vias propostas pelo materialismo histórico-dialético. Em Pêcheux, as mudanças sociais se dão num campo de interação social em que as ideologias são reelaboradas e mesmo aquelas silenciadas ou censuradas podem ser recuperadas, porém não num sentido revolucionário de tomada de consciência. Em Pêcheux, o discurso é elaborado pela articulação entre a linguagem, o social e o histórico, passando pelo inconsciente e pela memória (e pelo esquecimento). O viés psicanalítico dessa abordagem oferece uma compreensão de ideologia que dificulta o processo de confrontação da aparência com a essência do objeto, ou seja, da forma com o conteúdo – tomado aqui não pela noção do conteúdo que se apresenta no discurso (texto) considerado pela Análise de Conteúdo (AC), mas no sentido mais amplo de compreensão dos aspectos ideológicos (superestruturais) em vinculação com as relações sociais de produção (estruturais), conforme apontado por Lefebvre (2013) e Netto (2016a, 2016b), com base no método marxiano.

Nas análises aqui realizadas, os discursos foram considerados como ideologicamente marcados, permeados por mediações e contradições que ora revelam sua vinculação com realidades concretas produzidas pelas relações de produção, ora buscam ocultá-las. No entanto, na confrontação da aparência (discurso) com a essência (realidade concreta) considera-se que seja possível apreendê-los em sua totalidade e, tal aspecto metodológico, também se diferencia das bases utilizadas pela Análise do Discurso, como já assinalado. Cabe, ainda, destacar que as relações de produção que determinam a ideologia, mas são reproduzidas por elas, são também passíveis de transformação e, nessa passagem, de um modo de produção para outro, nessa mudança de bloco histórico, o processo de tomada de consciência tem papel fundamental, diferindo novamente das premissas da AD. Sendo assim, as categorias aplicadas nesta tese apresentam conformidade com a proposição revolucionária marxiana e com a concepção gramsciana de sujeito portador de contradições, porém não assujeitado, mas capaz, por meio de sua potência de intelectual orgânico, de elaborar o pensamento em direção à práxis coletiva, emancipatória e transformadora.

A dificuldade de conciliação entre a proposição de Pêcheux e o que aqui busquei realizar parece pairar nas distintas considerações sobre sujeito e ideologia apresentadas pelas duas vertentes teóricas, uma vez que na AD a capacidade do sujeito de transformar-se a si mesmo e

ao outro, e a forma como isso se concebe, na concepção da linguagem, são distintas. Além disso, o aspecto do inconsciente como constitutivo da ideologia, também aponta dificuldades conciliatórias entre as duas teorias. Embora os estudos da área da Psicanálise busquem a interpretação e a racionalização do inconsciente, o materialismo histórico dialético tem voltado seus esforços para outras bases empíricas. O que parece estar em questão é que os conceitos de sujeito, ideologia e linguagem (sendo este último central em teorias da linguagem, tomado de modo amplo como formas simbólicas e de mediação com o mundo e, portanto, como modelos de práticas sociais) são diferentes na AD francesa e na teoria marxiana.

Essas breves pontuações acerca dos conceitos pechetianos (aqui apresentados), não têm pretensão de apropriação da totalidade do pensamento do autor e, menos ainda, de suscitar qualquer crítica a ele. O que busquei realizar foi a apreensão de noções elementares para identificar aproximações e distanciamentos entre a abordagem da Análise do Discurso e o que aqui pretendi fazer. Reitero que é importante destacar que Pêcheux voltou-se a outro objeto de estudo, atuando em outra área de conhecimento, portanto, com outras preocupações (diretamente relacionadas ao escopo teórico da área da Linguagem).

No intuito de realizar um exercício similar em relação a outras formas de análise dos discursos, recorri a alguns conceitos do teórico russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975). Este autor aponta para o aprofundamento da natureza dialógica dos sujeitos que discursam e difere da proposição francesa por apresentar um distanciamento dos aspectos inconscientes presentes na noção de ideologia identificada em Pêcheux. “Em Bakhtin, o sujeito é entendido como consciência, de modo peculiar: não por uma visão psicologizante e autônoma da consciência, mas como uma consciência que emerge da interação social e se constitui de signos ideológicos.” (BARTHO, 2019, p. 37). Na análise de Bartho (2019), tanto a proposição bakhtiniana quanto a pechetiana consideram que os signos ideológicos são absorvidos pelos sujeitos, porém no caso bakhtiniano, eles são a “materialização das ideologias que, por sua vez, refletem a luta de classe”, [desvinculada, portanto, do] “efeito de memória discursiva que afeta inconscientemente o sujeito.” (*Ibidem*, p.38).

(...) tanto o subjetivismo idealista, que concebe a língua como fruto da autonomia da consciência individual, quanto o objetivismo abstrato, que compreende a língua como sistema autônomo abstrato, objetivo, independente do sujeito e da história, são correntes criticadas por Bakhtin (2006) por serem insuficientes para uma proposta de filosofia marxista da linguagem (*Ibidem*, p. 39).

Bartho (2019) ressalta que o sujeito, em Bakhtin (2006), não passaria pelo processo de assujeitamento como proposto por Pêcheux, mas é “(...) um sujeito da consciência que, por

meio do conhecimento e da consciência coletiva, poderia modificar sua consciência individual. Em Bakhtin, parece haver uma visão de sujeito autônomo, que conseguiria “ver” a linguagem e os sentidos que ela produziria.” (*Ibidem*, p. 90). A dialética se apresenta na proposição do autor, na medida em que seu conceito de “dialogia (ou dialogismo) não é um ato passivo, um mero reconhecimento, mas uma resposta ativa que significa uma tomada de decisão diante do enunciado.” (*Ibidem*, p. 41).

Para Bakhtin (2006), o sujeito não é conformado por uma ideologia que opera na instância do inconsciente, mas alimentado por signos ideológicos que estão presentes na sociedade. É a consciência da coletividade, do social, que constitui a consciência individual por meio das interações sociais. Há nessa concepção, um alinhamento de Bakhtin (2006) a Marx (2014), na crítica ao idealismo. A ideologia em Bakhtin (2006) é composta por campos (religioso, científico, jurídico etc.) que retratam a realidade de distintas maneiras, mas que têm, em comum, um caráter semiótico que materializa objetivamente a realidade, o que nos permite uma aproximação das proposições do autor com as premissas da produção teórica marxista relativas aos conceitos de aparência e essência dos objetos. Para Bakhtin, os signos e os efeitos sociais que geram estão na experiência exterior e é por meio do seu compartilhamento (talvez possamos inferir que seria por meio da massificação) que as ideologias se estabelecem. Essa experiência exterior aparece no autor também como campo de luta de classes, ou seja, determinada pelas relações sociais de produção:

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes.

Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade.

(...) Mas aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. (BAKHTIN, 2006, pp. 47-48).

Dessa forma, embora compreenda a ideologia em sua relação com o contexto material de base econômica estrutural, o autor critica a noção de causalidade (compreendida de forma

mecanicista, não dialética) como explicação possível para as razões pelas quais as relações de produção impactam a superestrutura. Propõe uma relação dialógica entre estrutura (infra-estrutura) e superestrutura:

(...) A explicitação de uma relação entre a infra-estrutura e um fenômeno isolado qualquer, destacado de seu contexto ideológico completo e único, não apresenta nenhum valor cognitivo. Antes de mais nada, é impossível estabelecer o sentido de uma dada transformação ideológica no contexto da ideologia correspondente, considerando que toda **esfera ideológica se apresenta como um conjunto único e indivisível cujos elementos, sem exceção, reagem a uma transformação da infra-estrutura.** (BAKHTIN, 2006, p. 42, grifos meus).

Ao apontar para a noção de “esfera ideológica que se apresenta como um conjunto único e indivisível” (organizada, como explicitado, segundo uma elaboração semiótica que resulta do e no compartilhamento de valores e concepções, conforme a lógica estabelecida na luta de classes) e considerar que essa dinâmica se altera conforme a “transformação da infra-estrutura”, Bakhtin se alinha novamente aos pensamentos marxiano e gramsciano, inclusive no que segue como continuidade desta concepção bakhtiniana:

(...) Esta *dialética interna* do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária. Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. (BAKHTIN, 2006, p. 48).

Nesse excerto, há uma aproximação do autor com o que já foi apontado sobre a concepção de Marx acerca de uma percepção/manifestação social mais generalizada dos problemas relativos ao modo de produção que ocorre no contexto de crise e indica sua substituição, mesmo que não imediata. Observa-se, também, uma relação com as categorias de bloco histórico e de Estado ampliado gramscianas, por meio das quais se identifica uma variação entre uso do consenso e da força pelo poder hegemônico, a depender do grau de desenvolvimento e adesão de uma dada sociedade, segundo as etapas do modo de produção.

Há em Bakhtin (2006) um campo vasto de elaborações sobre consciência, ideologia, forma, discurso, entre outras, que dialogam com a perspectiva do materialismo histórico-dialético, mas que são tratadas por um aprofundamento diretamente vinculado aos objetivos e análises próprios da Semiologia, da Linguagem e da Filosofia da Linguagem. Não cabe aqui uma verificação estruturada das coincidências entre as categorias bakhtinianas (ou mesmo do Círculo de Bakhtin) e o postulado marxiano, nem tampouco pretendo determinar o grau de filiação epistemológica do primeiro ao segundo. É possível, no entanto, sem o risco do

equivoco, tomar de empréstimo do autor a noção fundamental de que os discursos são compreendidos como espaço conflituoso no qual se presentifica a luta de classes e, ainda, que neste espaço é preciso reconhecer a forma como atuam os interesses hegemônicos e em que circunstâncias as contradições se tornam mais aparentes.

Expostos os pressupostos teórico-metodológicos da tese, esclareço, ainda, que, por se tratar de pesquisa com abordagem qualitativa, foram considerados também os riscos a ela inerentes, com vistas a minimizar seus impactos, como por exemplo: o envolvimento emocional do pesquisador com o objeto ou com os sujeitos envolvidos no processo de investigação; uma confiança exacerbada no instrumento de coleta de dados, ou que se tomem os dados como totalidade, causada pelo anseio em legitimar uma preconcepção do pesquisador (GERHARDT; SILVEIRA, 2009); e, ainda, a ausência de demonstração do contraditório e da compreensão mais aprofundada das mediações.

Para evitar incorrer em equívocos dessa gravidade, foi dedicada maior atenção às questões de ordem subjetiva e sua interpretação foi realizada com base na compreensão adquirida com a bibliografia consultada; na análise do conjunto de dados coletados por meio de distintas ferramentas; na compreensão do contexto econômico-político no qual a pesquisa se insere, realizando retornos aos respondentes, nos casos de necessidade de esclarecimento de algum aspecto gerador de dúvidas. Destaca-se que a lisura e a busca por coerência no uso dos dados conferem legitimidade a uma pesquisa que se pretende diagnóstica, podendo levar, nesse sentido, à reflexão ou a mudanças comportamentais, apenas quando pautada em bases empíricas fidedignas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Cabe reafirmar o compromisso ético e científico com a verdade na pesquisa, o que implica dizer que os resultados estão apresentados com seriedade, sem desvios ou outra intenção distinta do propósito de realização da análise da realidade apresentada nos dados.

Essa preocupação percorreu todas as etapas desta pesquisa, classificada, conforme definições encontradas em Gerhardt e Silveira (2009), como um estudo de caso, com pesquisa qualitativa bibliográfica, documental e de coleta de dados com aplicação de questionários abertos. Quanto aos seus objetivos, configurou-se em pesquisa exploratória, por buscar um conhecimento mais aprofundado do tema, a explicitação de características e elementos ainda desconhecidos ou não sistematizados e por ter levado à elaboração de novas hipóteses. Quanto aos procedimentos, a pesquisa exploratória comporta pesquisa bibliográfica, pesquisa documental ou estudo de caso, todos contemplados nesta investigação.

Contudo, nada disso isenta a pesquisadora da responsabilidade em assumir-se como sujeito que faz análises e conjecturas partindo de sua capacidade intelectual, conformada no seu próprio aprendizado, consciência, experiência e concepção de mundo. Esse aspecto não apresenta outra possibilidade de ser, uma vez que o sujeito se relaciona com o objeto de pesquisa a partir daquilo que o objeto lhe propõe (no objeto estão suas determinações), mas quando o analisa, o pesquisador o faz por meio de seu repertório, de sua compreensão, de sua conformação intelectual e ideológica, conforme apontado também por Bakhtin (2006). Anunciar uma pretensa neutralidade absoluta seria, isso sim, uma manifestação desonesta, pois implicaria considerar a existência de um pesquisador sem conhecimento prévio, sem reflexão, sem experiência concreta, sem humanidade.

Mesmo as chamadas ciências da natureza, ao contrário do que ainda pode ser encontrado no senso comum, são sujeitas a interpretações que não são totalmente neutras. Imaginem-se, portanto, os objetos sociais que exigem uma compreensão não apenas lógico-formal, mas também lógico-dialética.

[A lógica] só é neutra na medida em que é vazia e em que, mesmo que implique possibilidade de pensar, não é um pensamento. Nenhum pensamento, nenhuma ideia, nenhuma reflexão que tenha objeto e conteúdo podem ser completamente neutros. Nem mesmo as matemáticas! Estas não são neutras porque tem aplicabilidade, entram na prática social e dão origem a uma pedagogia que serve a certas pessoas e não a outras, etc. Todo pensamento tem um conteúdo, um objeto. E, ao mesmo tempo, é uma vontade, uma escolha. Qual proposição não entranha responsabilidade? Nenhuma. Quem pensa inocentemente? Ninguém. (LEFEBVRE, 2013, p. 49, tradução minha).

Importante aclarar que a realização da pesquisa acadêmica que aponta para resultados válidos, exige a observância de preceitos éticos que devem preservar os direitos e o bem-estar dos sujeitos participantes, por tratar-se de pesquisa com envolvimento de seres humanos. Os riscos para os respondentes foram mínimos, uma vez que foram preservadas suas identidades e que todos tiveram ciência da possibilidade de cessarem sua participação a qualquer tempo, caso sentissem algum incômodo ou constrangimento ao responder os questionários, o que pode ser verificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível nos APÊNDICES, que foi assinado por todos os participantes.

Os benefícios apontados para participação foram: a contribuição científico-acadêmica que uma pesquisa em nível de pós-graduação oferece à comunidade (neste caso específico, o conhecimento da concepção político-pedagógica relativa à modalidade do ensino médio integrado do IFSP) e a contribuição social, no sentido da reflexão ética e teórica que pode fomentar transformações práticas. Podem os resultados da pesquisa servir, ademais, como

objeto de análise ao próprio Instituto Federal de São Paulo em futuras considerações sobre o perfil de egresso da modalidade investigada e aos demais interessados da área da educação e da educação profissional. Importante destacar que não houve nenhum tipo de cobrança monetária ou custos, nem tampouco remuneração, para participação dos respondentes.

Em tempo, acrescento que foram respeitados os princípios da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), do Código de Ética da Universidade de São Paulo (USP, 2012), com observância da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012d), bem como todas as determinações do mesmo Conselho e resoluções subsequentes, a exemplo da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016c). A submissão do projeto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), via Plataforma Brasil, e aos Conselhos de Ética da Universidade de São Paulo e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, foi realizada com obtenção de todas as aprovações e autorizações necessárias.

## **1.2 Composição do *corpus* da pesquisa**

Na composição do *corpus* de pesquisa, teve relevância para compreensão da concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado na instituição os seguintes documentos e normativas, apresentados em ordem cronológica conforme as etapas do estabelecimento da política pública: 1. Documento Base de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007); 2. Lei nº 11.741/2008 (2008b) e Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais (BRASIL, 2008a); 3. Lei nº 11.892/2008 de Criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008c); 4. Resolução CNE/CEB nº 02/2012 de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012b); 5. Resolução CNE/CEB nº 06/2012 de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012c), sendo todos estes elencados, relativos ao período progressista de criação e implementação da política, além de: 6. Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008 CONIF/FDE de 2016; 7. Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica CONIF/FDE de 2018; 8.



Resoluções nº 163/2017, nº 37/2018 e nº 18/2019, Instrução Normativa nº 002/2019 (todos relacionados à criação do Currículo de Referência do IFSP), Currículo de Referência do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSP e o PPC reformulado para este curso no *campus* Campinas (como compreensão do desdobramento no recorte delimitado nesta tese); 9. Resolução CNE/CP nº 01/2021 de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e a Leitura e Análise desse documento pelo CONIF/FDE, todos esses últimos produzidos no período do golpe político e ao longo dos governos de direita e extrema-direita que se estabeleceram no país de 2016 até as eleições presidenciais de 2022 que promoveram o retorno do Partido dos Trabalhadores ao poder.

No escopo dos documentos citados, foram analisados os aspectos de maior centralidade na identificação da concepção de egresso do ensino médio integrado da instituição, considerando-se que os primeiros documentos são relativos ao período de aprovação e implementação da política pública, sob governança progressista e os últimos elaborados em período de precarização da educação pública promovido por governos neoliberais e conservadores. Também foram realizadas entrevistas com servidores integrantes da Diretoria de Educação Básica (DIEB), órgão responsável no IFSP pela elaboração dos Currículos de Referência para o ensino médio integrado. O objetivo do uso desse instrumento foi compreender a perspectiva por trás da proposição de elaboração do Currículo de Referência e as bases sobre as quais estavam sendo organizadas as reformulações dos PPCs dos cursos desta modalidade.

Além da concepção de perfil de egresso para o ensino médio integrado identificada nos documentos citados foram coletadas as perspectivas dos sujeitos da prática pedagógica (de um *campus* e um curso delimitados), por meio da aplicação de questionários abertos tanto com servidores técnicos administrativo-educacionais e docentes quanto com alunos egressos que pudessem revelar suas próprias concepções de perfil de egresso para a modalidade. A escolha dos entrevistados considerou a proximidade e o envolvimento dos mesmos com o objeto de estudo desta pesquisa, levando em conta sua importância como portadores de concepções conformadas na vivência da própria construção do objeto.

O recorte, necessário para delimitação da amostra dos sujeitos participantes e aprofundamento das análises, contemplou servidores e egressos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *campus* Campinas. A escolha justifica-se pelo fato de que o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio é o de maior presença nos *campi* do IFSP, o que lhe garante a representatividade necessária do conjunto dos cursos de

ensino médio integrado da instituição. Essa representatividade concerne mais especificamente aos componentes curriculares da formação técnica, uma vez que os relativos à formação geral (ensino médio) têm ofertas semelhantes, embora não idênticas quantitativamente, em todos os cursos da modalidade. Dos 37 *campi* que compõem o IFSP, há oferta de Cursos Técnicos em Informática Integrados ao Ensino Médio em 17 *campi* (Araraquara, Barretos, Birigui, Bragança Paulista, Campinas, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Cubatão, Hortolândia, Itapetininga, Jacareí, Piracicaba, Presidente Epitácio, São João da Boa Vista, São Paulo e Votuporanga). Se somados aos quatro cursos denominados Cursos Técnicos em Informática para Internet Integrados ao Ensino Médio (Guarulhos, Salto, São Carlos e São Miguel Paulista) – alguns dos quais, resultado de reformulações de antigos Cursos Técnicos em Informática Integrados ao Ensino Médio – temos 21 *campi*. Ao englobarmos mais outros três cursos com atuação adjacente, denominados Técnicos em Redes de Computadores Integrado ao Ensino Médio (Boituva, Catanduva e Pirituba) e, ainda, o Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio ofertado também no *campus* São Paulo, totalizamos 24 *campi* atuando na área. (IFSP, 2017b).

Recapitulando, temos uma amostra que foi composta por servidores e egressos vinculados aos cursos integrados da área de Informática, pela sua representatividade em função da forte presença no conjunto dos *campi* do IFSP, o que a legitima, por si só. No entanto, é importante destacar que, para além da representatividade numérica, há um direcionamento filosófico-político-pedagógico institucional que vem sendo construído ao longo da implementação dos cursos, com vistas a uma unidade formativa para os cursos técnicos integrados, que se torna mais evidente com a implementação do novo Currículo de Referência para a modalidade. Além disso, tal recorte engloba apenas a coleta de dados realizada com a aplicação de questionários aos servidores e egressos, sendo que os demais instrumentos de coleta, relativos à análise documental, são compostos de leis e textos normativos gerais dos IFs ou do IFSP para a modalidade de ensino pesquisada.

No que se refere à escolha do *campus* Campinas como *locus* da pesquisa, esclareço que o mesmo hospedou a elaboração do novo Currículo de Referência justamente para os cursos Técnicos em Informática Integrados ao Ensino Médio. O processo de construção do CR contou com equipes distintas para cada curso técnico integrado ao ensino médio, hospedadas em *campus* também distintos. Tais equipes de trabalho foram selecionadas por meio de edital e compostas por técnicos administrativo-educacionais e docentes (da área técnica e da formação

geral) que representavam o conjunto de servidores do IFSP para cada área específica, ficando a área de Informática a cargo da equipe hospedada no *campus* Campinas, como já apontado.

Há, ainda, um elemento secundário que contribuiu para a definição do *campus* para aplicação dos questionários, devido ao fato de que o *campus* Campinas já havia realizado uma reformulação de PPC para os cursos de ensino médio integrado em 2016/2017, cinco anos antes das determinações impostas para a reformulação geral dos PPCs da modalidade no IFSP, aprovados em 2023. A reformulação promovida exclusivamente pelo *campus* Campinas em 2016/2017 foi justificada pela tentativa de tornar o currículo mais integrado, por meio da junção de disciplinas em “componentes articulados”, como uma experiência de integração que implicou, também, em redução da carga horária de determinados componentes de formação geral, comparada à oferta do curso integrado de Eletroeletrônica que já estava em andamento no próprio *campus* à época ou a outros cursos de Informática do IFSP. Tal experiência foi tema de algumas perguntas dos questionários aplicados e nos apresenta uma prévia da perspectiva dos servidores e egressos sobre formas de articulação que também foram incluídas no novo Currículo de Referência, no chamado Núcleo Estruturante Articulador (NEA), embora com características distintas.

Sobre o detalhamento da composição da amostra dos sujeitos que responderam os questionários, apresento o total de 24 respondentes, sendo: quatro técnicos administrativo-educacionais que atuam diretamente no atendimento pedagógico do *campus* Campinas para a modalidade do ensino médio integrado e oito docentes com atuação na mesma modalidade, tanto da área técnica (formação profissional), vinculados ao curso de Informática, quanto do núcleo comum (formação geral), perfazendo um total de 12 servidores respondentes; e 12 estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *campus* Campinas, formados em 2021, que compuseram a amostra de coleta da perspectiva dos egressos. Os cursos técnicos integrados abrem suas turmas com 40 vagas, mas no caso desta turma que foi a primeira do curso, o início se deu com 35 alunos. Isso se deveu ao fato de ser um curso em implementação na ocasião, em 2018, portanto pouco conhecido. Em função de alguns casos de evasão (ocorridos em razão de problemas socioeconômicos, familiares ou de desistência pós-reprovação) e da transferência de dois alunos para outros IFs por mudança de domicílio, 27 alunos concluíram o curso e se formaram, sendo que desses, 12 aceitaram participar da pesquisa. Cabe lembrar que a participação é sempre voluntária e, como esperado, o número de servidores e egressos entrevistados não contempla a totalidade dos sujeitos convidados a

participar, porém, é importante destacar que o conjunto dos respondentes corresponde a uma amostra relevante para a eficácia da pesquisa qualitativa e que o resultado da coleta foi bastante rico, como se poderá verificar no sexto capítulo.

A pesquisa caracterizada como qualitativa busca maior grau de aprofundamento de análise, por meio de declarações coletadas em questionários abertos, profícuas em termos conceituais e que apresentam aspectos reveladores de novos elementos que enriquecem a investigação e a análise. A composição da amostra de respondentes da pesquisa qualitativa exige o envolvimento direto dos entrevistados em estreita relação com o objeto e não se organiza com base em critérios estatísticos, próprios do método quantitativo, uma vez que a pesquisa qualitativa não impõe “uma preocupação com a generalização, pois o que a caracteriza é o estudo em amplitude e profundidade, visando a elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo.” (MARTINS, 2004, p. 295). A autora afirma, ainda, que “os resultados das observações são sempre parciais” (*Ibidem*) e que sua validade vem “da solidez dos laços estabelecidos entre nossas interpretações teóricas e nossos dados empíricos” (LAPERRIÈRE, 1997, p. 375, apud MARTINS, 2004, p. 295).

A opção por questionários abertos foi feita por considerar-se que os mesmos asseguram maiores possibilidades expressivas aos respondentes e, portanto, maior amplitude de compreensão do objeto, dada a abrangência das perguntas; a subjetividade das respostas; o processo dinâmico que deve ser levado em conta quando se investiga um fenômeno social; e a análise do contexto local (de onde partem os sujeitos que discursam) e global (compreendido nas determinações mais gerais do objeto). O número de perguntas do questionário foi objeto de reflexão no que se refere à eficácia do instrumento de coleta e também à aderência do público. Um questionário aberto muito extenso poderia levar a uma menor disponibilidade dos sujeitos em participar. Por outro lado, com risco de que as declarações fossem muito sucintas, optou-se pela manutenção de um número maior de questões. Dessa maneira, ainda que algumas respostas tenham sido mais objetivas, por meio da análise de seu conjunto foi possível a obtenção de dados aprofundados e consistentes. Os questionários foram enviados aos respondentes – tanto servidores quanto egressos – após contato telefônico e aceite na participação. Foram oferecidos prazo alargado para envio das respostas e a possibilidade de aplicação por telefone, videochamada ou pessoalmente. Sobre a amostra de egressos, vale destacar que foram ouvidos apenas indivíduos maiores que concluíram o curso na sua totalidade, localizados por meio dos registros acadêmicos do *campus* ou redes sociais.

## CAPÍTULO 2 – ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

### 2.1 Condições de trabalho no capitalismo do século XXI

No contexto atual do capitalismo, o que se observa são relações e condições de trabalho em precarização crescente – não apenas no Brasil, mas mundialmente – e que devem ser analisadas segundo os interesses que as estabelecem e as formas utilizadas para viabilizá-las. Na passagem do século XX para o XXI, segundo Druck (2011), antigas fórmulas de precarização foram combinadas com métodos mais recentes de flexibilização que podem ser compreendidos como estratégicos para manutenção da dominação. A análise faz sentido, na medida em que a subalternização, expressa ou velada, a que a classe trabalhadora tem sido historicamente submetida, muitas vezes é apresentada como dimensão abstrata – não vinculada à ação direta dos interesses do empresariado –, como um fenômeno incontrolável e inevitável, resultado “natural” dos processos de desenvolvimento tecnológico e econômico.

Para a autora, trata-se de uma forma de “fetichização” do mercado, presente nos discursos de senso comum e alardeado por narrativas institucionais. Para elucidar essa concepção, cita como exemplo o documento da OIT (Organização Internacional do Trabalho), intitulado *Para superar a crise: um pacto mundial para o emprego*, que foi publicado por ocasião da 98ª Conferência Internacional do Trabalho de 2009. Segundo a autora, o documento apresenta propostas para o atingimento do que foi definido como *Trabalho Decente* e aponta indicadores quantitativos de empobrecimento global da população, com maior concentração em determinadas regiões em função da financeirização do capital (DRUCK, 2011). Porém, ainda segundo Druck, o documento não traz um posicionamento institucional sobre os reais responsáveis pelo processo de precarização e aprofundamento da crise no trabalho, acenando para uma compreensão pautada em fatores econômicos inexoráveis, “(...) como se a crise fosse obra das forças incontroláveis da natureza ou do mercado, como um campo que se autonomiza dos sujeitos ou das classes sociais e é exterior a eles.” (DRUCK, 2011, p. 44).

Os efeitos sociais da crise, anunciada como “modernização”, se fazem notar claramente, revelando a realidade do desemprego crescente, da desregulamentação das relações de trabalho, do aumento da desigualdade social. A causa das mazelas não se encontra na falta de recursos

apresentada em determinados discursos sobre crises locais e globais, mas na gestão dos recursos e dos resultados do trabalho. O cenário promove a manutenção do enriquecimento da burguesia, por meio de um aprofundamento da expropriação, caracterizado pela flexibilização dos processos e das condições de trabalho e pela especulação e financeirização das etapas produtivas, bem como dos bens necessários à vida, inclusive dos próprios direitos sociais.

Nesse sentido, é importante destacar a facilitação do Estado diante da nova realidade do mundo do trabalho em plena crise do capitalismo, por meio da fragilização das leis trabalhistas, justificada pelo pretense objetivo de aumentar as taxas de emprego. O que demonstra esse tipo de atuação estatal é o favorecimento do capital em detrimento do trabalho, mas, para além disso, revela a submissão dos Estados nacionais à economia global e aos interesses do capital estrangeiro, produtivo ou financeiro, de países centrais.

Para Druck (2011), o período fordista permitia algum planejamento do trabalhador, em função de uma vinculação com o emprego por um período mais extenso, e promovia um certo grau de desenvolvimento social. Com a acumulação flexível do capitalismo contemporâneo, há um grave aprofundamento da precarização que a autora definiu como “Precarização Social do Trabalho”, por tratar-se de uma etapa do modo de produção capitalista que amplifica o esvaziamento do conteúdo social do trabalho, cujos desdobramentos foram apresentados em sua “tipologia de precarização” (DRUCK, 2011, p. 44). A sistematização realizada pela autora ocorre segundo os seguintes tipos (aqui organizados sinteticamente): “1. Vulnerabilidade das formas de inserção e desigualdades sociais”; “2. Intensificação do trabalho e terceirização”; “3. Insegurança e problemas de saúde no trabalho”; “4. Perda das identidades individual e coletiva”; “5. Fragilização da organização dos trabalhadores” e “6. Condenação e descarte do Direito do Trabalho”. (*Ibidem*).

Em termos práticos, os tipos de precarização elencados são relativos às discriminações no acesso e oportunidades, sofridas por grupos sociais em função de gênero, raça, origem, e classe social, entre outros. A sistematização de Druck (2011) refere-se, ainda, a uma generalizada pressão por produtividade, imposta pela competitividade de mercado, com imposição de jornadas extensas, redução do quadro de trabalhadores, submissão à polivalência e implementação da terceirização. Esta última materializa-se desde a forma de “pejotização” – modalidade na qual os próprios funcionários contratados são obrigados a abrir uma empresa individual e emitir nota fiscal, passando de funcionários a prestadores de serviços e arcando com todos os custos como empregado e como empregador – até a contratação de empresas que

mediam a terceirização da oferta de força de trabalho, reduzindo custos do contratante e os ganhos do contratado, por meio da eliminação de direitos arduamente conquistados pela classe trabalhadora e chegando ao cúmulo da precarização com a “uberização” – processo no qual o desenvolvedor de aplicativo ou plataforma gerencia o trabalho de milhares de pessoas e remunera precariamente, sem oferecer qualquer garantia ou direito trabalhista, sem contar a inobservância da responsabilidade fiscal. O próprio Direito do Trabalho, como destacado pela autora, se vê ameaçado em sua existência, criticado como paternalista por uma perspectiva que pretende convencer a classe trabalhadora de que o acesso ao trabalho e ao crescimento profissional são consequências naturais dos esforços e méritos individuais.

A proposta de gestão do próprio trabalho denota uma narrativa enganosa que visa confundir a destituição de direitos e o retrocesso nas condições de trabalho com liberdade individual e autonomia. Trata-se, na realidade, de um modo de gestão da força de trabalho que exime o empresariado de quaisquer responsabilidades sobre custos produtivos ou do atendimento das necessidades laborais e pessoais dos trabalhadores. A ausência de investimentos em cuidados essenciais sociais e ambientais também pode ser identificada nesta tendência corrente de atuação das empresas, organizada numa prática coerente com os processos de desterritorialização do capital, de financeirização e especulação de valores de uso e de aceleração dos processos de extração de mais-valia e acumulação.

Como consequências, Druck (2011) observa também o aumento de acidentes de trabalho em função da pressão para o atendimento dos novos prazos, impostos por um mercado cada vez mais competitivo, somados aos mais diversos problemas de saúde de ordem física, mental e emocional (DRUCK, 2011). Somados a esses, se poderia relacionar também os problemas de ordem moral, uma vez que o trabalhador se vê em condição de descartabilidade, sob ameaça constante de desemprego e, portanto, obrigado à execução de tarefas com as quais não tem afinidade ou das quais discorda eticamente, exposto à realização de um tipo de trabalho que é contrário, muitas vezes, às suas próprias concepções e consciência.

O isolamento promovido pela lógica capitalista de individualização do exercício do trabalho afasta os trabalhadores do conhecimento do processo produtivo e de seu próprio papel. As noções de classe e de categoria de trabalho vão sendo tratadas como obsoletas e o que se estabelece é uma luta solitária e um conveniente discurso sobre o “fim do trabalho”. A autora conclui com um alerta sobre a impregnação de tal lógica nas próprias concepções da classe trabalhadora e aponta para a importância da perspectiva do materialismo histórico-dialético na

identificação rápida dessas mudanças do capitalismo, compreendendo que não se trata de uma forma totalmente nova, mas de uma reconfiguração que produz uma “precarização antiga e moderna metamorfoseada”. (DRUCK, 2011, p. 53).

Os discursos fatalistas sobre uma “natural” e “inevitável” redução global do trabalho pretendem a aceitação de que as antigas bases de luta já não têm mais lugar. Coincidentes com o exposto por Druck (2011), Filgueiras e Cavalcante (2020) entendem que as recentes formas de precarização das condições e direitos dos trabalhadores, por meio da desregulamentação, não se diferenciam totalmente das relações de trabalho assalariado anteriores, caracterizando-se, isso sim, por uma nova forma de gestão que aprofunda a expropriação dos resultados do trabalho. Segundo os mesmos, as narrativas que procuram levar à crença de que as novas formas de trabalho, exigidas por novos processos tecnológicos, não suportam antigos direitos trabalhistas, carregam inconsistências: “teórica, porque naturalizam de forma acrítica o determinismo tecnológico; empírica, pois superestimam a forma dos contratos e negligenciam o conteúdo objetivo das relações; e, por fim, política, porque dificultam a construção de uma luta social adequada à urgente proteção dos direitos trabalhistas.” (FILGUEIRAS; CAVALCANTE, 2020, p. 13).

É visível a noção que tem sido forjada no senso comum, de que uma menor demanda por força de trabalho – resultante do desenvolvimento tecnológico – tende a reduzir o poder de negociação dos trabalhadores na manutenção e conquista de direitos, o que levaria fatalmente a classe trabalhadora a subordinar-se à precarização, dada a concorrência pelo emprego. Para se contrapor a essa ideia, é necessário destacar que o desenvolvimento tecnológico deriva de um processo histórico de trabalho manual e intelectual coletivo já realizado, que se configura em “trabalho morto” já expropriado pelo capital e que se multiplica infinitamente nos processos produtivos (MARX, 2014). Assim, o desenvolvimento tecnológico deveria estender seus benefícios a todos, concebido como forma de melhorar a qualidade da vida humana, liberando os trabalhadores de atividades extenuantes ou perigosas para o desenvolvimento de outras mais criativas, de potencialização do conhecimento e realização pessoal. O que ocorre, porém, é uma gestão intencionada do uso da tecnologia já desenvolvida – e o direcionamento de novas pesquisas – (FILGUEIRAS; CAVALCANTE, 2020) para a ampliação constante da acumulação, por meio da redução de custos com processos produtivos e remuneração da força de trabalho, aspectos originais do capitalismo que têm sido continuamente exacerbados.



É preciso distinguir a demanda por trabalho e a oferta de emprego formal e regulamentado por leis trabalhistas. Ainda segundo Filgueiras e Cavalcante (2020), a ideia de substituição da força de trabalho pela tecnologia, na qual a primeira assume importância secundária, deve ser verificada mais a fundo, pois está respaldada justamente na dificuldade de aferição das distintas etapas dos processos com maior mediação tecnológica (*Ibidem*). São necessárias análises qualitativas, mas também quantitativas, para o dimensionamento da crise do emprego e, conforme resultado de pesquisas dos referidos autores, nas últimas décadas o trabalho assalariado cresceu em todo o mundo: “mesmo nos países em que o trabalho por conta própria aumentou nos últimos anos, não há indicadores sustentáveis que mostrem um declínio estrutural do trabalho assalariado.” (*Ibidem*, p.19).

Em período anterior à explosão de plataformas e aplicativos que mediam a oferta e realização de trabalho, outras flexibilizações na regulamentação já vinham ocorrendo com terceirizações e arranjos os mais variados, independentemente da digitalização atualmente alardeada como fator primordial para a flexibilização: “as novas tecnologias digitais não são uma condição necessária para a adoção de modalidades contratuais que negam a condição de assalariamento” (*Ibidem*, p.20). Os exemplos apontados pelos autores para corroborar essa afirmação são: a criação de cooperativas que, na verdade, pretendem apenas burlar a legislação e contratar e recontratar funcionários como “cooperados autônomos”, sem direitos garantidos pelo trabalho assalariado, mas sem qualquer poder decisório dentro da organização e, tampouco, participação nos resultados; a mediação na contratação de trabalhadores autônomos por empresas que fazem o agenciamento e a gestão da força de trabalho; a contratação de trabalhadores declarados autônomos, mas que deveriam ter o vínculo empregatício formalizado, uma vez que trabalham exclusivamente e com jornadas longas para uma empresa específica; o contrato de trabalho “integrado” no qual um produtor se compromete à entrega exclusiva da produção para a empresa contratista que, ao terceirizar etapas do processo, obriga os trabalhadores a assumirem custos e riscos, entre outras formas. (*Ibidem*)

No cenário atual, o que se vê são “empresas que se apresentam como ‘plataformas’ e ‘aplicativos’ para controle dos trabalhadores” (*Ibidem*, p.30) e que buscam a caracterização dos trabalhadores como consumidores que fazem uso de sua tecnologia e serviços, tratando a condição de trabalho precarizada como oportunidade de negócio, quando o que realmente se estabelece é a remuneração do trabalho por demanda ou por produção. São contratos que exigem exclusividade e impõem um modelo rígido de trabalho, mas oferecem pagamento

descontínuo e nenhuma segurança para os trabalhadores. O trabalho desregulamentado na modalidade conhecida como *freelancer*, como o próprio nome indica, tem sido submetido em ofertas atuais de trabalhos remotos, a “um ‘leilão invertido’ que coloca todos os trabalhadores em concorrência permanente” (FILGUEIRAS; CAVALCANTE, 2020, p. 31). Trata de uma lógica de mercado que “premia” com a contratação, aqueles que se dispõem a trabalhar por menor remuneração. Não bastasse, há uma exigência de “produção antecipada”, realizada simultaneamente por trabalhadores que competem entre si, sem qualquer garantia de pagamento, apenas pela expectativa de que seu trabalho seja o escolhido pelo contratante para, apenas então, ser remunerado. (*Ibidem*). Cabe acrescentar aos exemplos dados pelos autores, outros tantos das mais diversas áreas, incluindo-se as de conhecimento científico e educacional, como a produção de cursos e formações realizada por professores que são remunerados uma única vez pelos agenciadores que comercializam o conteúdo produzido para instituições educacionais privadas com modalidade de ensino à distância e que, por sua vez, vendem o material por tempo ilimitado para um número “sem-fim” de estudantes pagantes.

Em suma, o que as empresas logram com tais modelos é o aumento da acumulação por meio da redução dos custos e riscos com os meios de produção (cujo ônus passa a ser de responsabilidade dos trabalhadores), e da isenção do pagamento de salários e benefícios, previstos em legislações trabalhistas que vem sendo atacadas e desmanteladas. Os trabalhadores, por outro lado, passam da condição de destituídos dos meios de produção a obrigados a possuí-los sem serem destinatários dos resultados auferidos, agora alienados aos contratantes e mediadores. Essas formas de precarização deterioram a qualidade de vida, pois a autonomia no uso do tempo e na gestão do próprio trabalho anunciada aos trabalhadores como positiva, deriva na exigência de jornadas mais extensas com menor remuneração e na negação dos benefícios garantidos àqueles contratados por salários. Para Filgueiras e Cavalcante (2020), há uma tendência a que tal situação afete mais amplamente, embora não exclusivamente, os trabalhadores de menor qualificação, ampliando a desigualdade social e gerando uma exploração em níveis inaceitáveis, a exemplo de casos citados pelos autores, de “trabalhadores integrados” que fazem uso do trabalho infantil como “mecanismo para evitar a corrosão da renda familiar já escassa” ou, ainda, da prática de subcontratações precarizadas, “incluindo casos análogos à escravidão.” (FILGUEIRAS; CAVALCANTE, 2020, p.24).

Diante de tais análises, é possível compreender que o aprofundamento da precarização das condições de trabalho, traduzido pela “(...) definição legal das ‘novas’ formas de trabalho,

é uma questão política, não técnica” (FILGUEIRAS; CAVALCANTE, 2020, p. 34). O que os autores observam é a presença de um controle ainda maior do trabalho e dos trabalhadores e o descumprimento global de legislações trabalhistas resultantes da luta histórica de classes, sob alegação de que novas formas de trabalho estão se desenvolvendo e que, portanto, não se enquadram às regulamentações vigentes, atacadas como obsoletas e já em processo visível de desmantelamento. (*Ibidem*). Entende-se que a resistência, nessa perspectiva, deva passar pela ampla conscientização da classe trabalhadora, com denúncia das narrativas falaciosas que naturalizam as novas formas de precarização. Para Filgueiras e Cavalcante (2020) também é necessária uma demanda social contundente pela regulação estatal sobre as relações de trabalho.

Por mais indispensável que seja a regulação do Estado na contenção do desmonte em marcha do trabalho assalariado, não podemos deixar de refletir, no entanto, sobre a atuação histórica dos Estados, com alternâncias entre regulamentação e flexibilização, a depender dos respectivos projetos de sociedade e das disputas políticas e econômicas que, muitas vezes, resultam em pactos sociais frágeis e temporários. Para Antunes (2009), ao considerarmos o tripé capital-trabalho-Estado, é na instância do trabalho que se pode promover o rompimento com o modo de produção capitalista, pois a atuação do Estado encontra limites no controle das relações capital-trabalho: “a incontrolabilidade [do modo de produção capitalista] é consequência de suas próprias fraturas, que estão presentes desde o início no seu sistema, sendo encontradas no interior dos microcosmos que constituem as células básicas do seu sistema societal”<sup>6</sup>. (ANTUNES, 2009, p. 26).

Não se trata de dispensar a urgência da atuação regulatória do Estado sobre as tais “novas” formas de trabalho para refrear a onda neoliberal e privatista que vem tomando proporções globais, muitas vezes efetivadas pelas mãos de governos não populares, mas de aprofundar as discussões sobre a estrutura do capitalismo e as formas possíveis de transformação do modo de produção, em busca da superação do modelo social e produtivo instituído. Embora recentes, os dados apresentados por Filgueiras e Cavalcante (2020), relativos à ausência de redução das taxas de trabalho assalariado, não podem ser considerados como homogêneos, mesmo que majoritários. Ademais, é fundamental que se considerem os critérios utilizados pelos governos para tais indicadores, com relação ao grau de regulação ou formalização que impacta diretamente a qualidade da oferta de trabalho. Em algumas

---

<sup>6</sup> Ver em Antunes (2009) a discussão sobre as bases da subordinação do trabalho ao capital, por meio de um sistema de “mediações de segunda ordem”, como um processo reversível, centrado no trabalho e não no Estado.

estatísticas relativas ao período dos governos neoliberal e conservador do pós-golpe de 2016 no Brasil, por exemplo, foram considerados trabalhadores informais, terceirizados e horistas nos indicadores de ocupação, com o intuito de escamotear a crise que se instaurou com a reforma trabalhista. Para Antunes, “(...) enquanto se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras no mundo, há uma constrição monumental dos empregos, corroídos em seus direitos e erodidos em suas conquistas.” (ANTUNES, 2009, p. 11).

Em reflexões sobre a gênese do capitalismo e as consequências que levam à potencialização atual da precarização das condições de trabalho, Antunes (2006) propõe a retomada de conceitos marxianos que apontam para a dupla dimensão do trabalho: o “trabalho concreto” que gera valor de uso e é o grande catalizador da emancipação humana e o “trabalho abstrato” (alienado) que é desenvolvido no processo de acumulação do capital e transforma valores de uso em mercadorias, sendo o gerador da crise social e humanitária, por meio da hierarquização do trabalho. O capital opera “no aprofundamento da separação entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e as necessidades de autorreprodução de si próprio.” (ANTUNES, 2009, p. 28) e, dessa forma, destina a força de trabalho – que deveria estar voltada à produção necessária para manutenção da vida humana – à realização de tarefas que criam valor apropriado para manutenção do próprio sistema. O que ocorre é a efetivação dos interesses individuais e a subsunção do esforço da maioria aos desejos da minoria, por meio do trabalho abstrato e da produção de valores de troca.

Em suas análises sobre a proposição marxiana, Moraes (2015) destaca que não se trata de dois trabalhos, mas de uma dupla dimensão do trabalho vista segundo ângulos distintos:

O valor (a riqueza social) resulta exclusivamente do trabalho. O trabalho é a fonte primária do valor. Marx estuda as formas históricas de organização do trabalho, e indica as duas dimensões básicas assumidas pelo trabalho na sociedade capitalista: o *trabalho concreto* que gera *valor de uso* (trabalho útil); e o *trabalho abstrato*, quando o trabalho concreto é reduzido à condição de trabalho em geral, que cria valor de troca. Na *mercadoria*, encontramos, pois, simultaneamente, trabalho concreto e trabalho abstrato. Não se trata de dois trabalhos, mas da apreciação do mesmo trabalho sob ângulos diferentes: do ângulo do valor de uso, *trabalho concreto*; do ângulo do valor de troca, *trabalho abstrato*. O trabalho abstrato, medido enquanto trabalho médio em condições históricas precisas, constitui o que chamamos de trabalho socialmente necessário à produção de determinada mercadoria. (MORAES, 2015, p. 15).

A lógica de apropriação do resultado do trabalho na produção de mercadorias tem deixado transparecer mais evidentemente, com o passar do tempo, seus aspectos constitutivos. Dada a natureza de expropriação, competitividade e acumulação, o modo de produção capitalista vem se expandindo com efeitos manifestos não apenas na condição de vida da classe

trabalhadora, mas em seu próprio funcionamento. Ao entrar numa crise que se revela estrutural e confirma a tendência apontada na literatura marxiana de redução das taxas de lucro, o capitalismo faz uso de um conjunto de medidas que objetivam a manutenção da lucratividade, na tentativa de superar a exaustão da extração de mais-valia do processo produtivo.

Segundo Antunes (2009), a crise do modelo fordista/taylorista, que eclodiu na década de 70 com a estagnação da acumulação capitalista, pode ser compreendida em função de aspectos multifatoriais (sistematizados pelo autor e que reproduzo aqui na forma de itens): “1. Queda da taxa de lucro (...); 2. Esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (...); 3. Hipertrofia da esfera financeira (...); 4. Maior concentração de capitais (...); 5. Crise do *Welfare State* (...); 6. Incremento acentuado de privatizações (...)”. (ANTUNES, 2009, p. 31). As consequências manifestas são destacadas pelo autor como: redução nas contratações; queda na produtividade e no consumo; financeirização e internacionalização da economia; fusões de empresas; desregulamentação e crise fiscal, além da diminuição do Estado (ANTUNES, 2009). O resultado foi o surgimento do neoliberalismo, numa operação orientada à retomada das taxas de lucro acima de quaisquer outras prioridades sociais:

Como resposta à própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (ANTUNES, 2009, p. 33).

A partir das reflexões fomentadas por Antunes (2009), torna-se necessária a localização do debate contemporâneo nessas bases originárias de reestruturação produtiva do capitalismo, para compreensão dos mecanismos de gestão da tecnologia e precarização das condições de trabalho, como continuidade do processo de acumulação de capitais. Os elementos superestruturais que pretendem a naturalização desta lógica também devem ser revelados coletivamente como contribuição da tomada de consciência da classe produtora de valor. O que se vê atualmente no mundo do trabalho não representa efetivamente uma nova forma de trabalho, fruto de uma consequência inexorável do desenvolvimento tecnológico, conforme apontado também nas considerações de Druck (2011) e Filgueiras e Cavalcante (2020), mas de uma continuidade da crise do capitalismo, iniciada já no esgotamento do período fordista/taylorista. O modelo que era baseado “na acumulação intensiva [e na] produção em massa executada por operários predominantemente semiqualificados” (ANTUNES, 2009, p.

39), embora exercendo função especializada, foi sendo substituído pela flexibilização das etapas produtivas do chamado Toyotismo e isso impacta as condições de trabalho e também a formação da classe trabalhadora.

O debate sobre o papel do Estado nessas transformações está na compreensão de que no período fordista/taylorista – organizado pela noção de pacto social que garantia alguma segurança para a classe trabalhadora – havia uma regulação das relações trabalhistas que permitia ao Estado a atuação como mediador da relação capital-trabalho. Na prática, o pacto se orientava para o atendimento dos interesses estruturais do capitalismo, contribuindo para a redução da base revolucionária trabalhadora e sua luta por transformação do modo de produção, em troca de direitos trabalhistas negociados pela social-democracia. Mais tarde, eclodiram novas demandas dos trabalhadores por maior participação na gestão do processo produtivo e redução do ritmo de trabalho, levando o capital (que já encontrava dificuldades em manter as taxas de lucro) ao desenvolvimento de novas formas de gestão material e intelectual da força de trabalho, tornando-a polivalente (ANTUNES, 2009). Os Estados burgueses revelaram mais uma vez a quais interesses atendem prioritariamente, ao contribuir para a manutenção dos parâmetros de acumulação do capital, por meio de flexibilizações na legislação que reduzem direitos sociais; ampliam a atuação de agentes do capital no interior dos processos decisórios para políticas públicas; promovem privatizações; permitem práticas de financeirização e globalização do capital que resultam em desastres econômicos e sociais.

Todo esse conjunto de medidas possibilitou o estabelecimento dos processos produtivos nos moldes que hoje estão evidenciados pela extrapolação de seus efeitos, agravados pela apropriação e gestão unilateral do desenvolvimento tecnológico pelo capital. O Toyotismo se expressa na acumulação flexível que afeta todo o processo produtivo, sujeitando a força de trabalho à polivalência, enxugamento, terceirização, subcontratação, intensificação da produção vinculada à demanda, flexibilização da jornada, autovigilância, responsabilização por resultados, aproveitamento máximo do tempo do trabalhador na produção e todo tipo de prática proposta por métodos de “reengenharia” que visam a “otimização” do uso da força de trabalho e culminam na fragmentação e fragilização da classe trabalhadora e na perda de direitos. Há também estratégias para aumento no consumo e desvalorização do poder aquisitivo que, em associação com a precarização da remuneração do trabalho, comprometem a qualidade de vida da classe trabalhadora.

O modelo toyotista, desenvolvido no Japão, mas em franco processo de globalização, revela, portanto, elementos constitutivos que confirmam tratar-se de uma forma de gestão da força de trabalho, do desenvolvimento tecnológico e do mercado, apesar das tentativas de falseamento da compreensão social sobre as mudanças no mundo do trabalho que anunciam o fim do “trabalho concreto” humano na produção dos valores de uso. A precarização intensificada do trabalho tem origem na gestão do “trabalho abstrato”, produtor de valores de troca, com o objetivo de ampliação da acumulação e reprodução do capitalismo, como já apontado. A abordagem de contraposição a esta noção deve ocorrer no sentido do esclarecimento da importância do trabalho intelectual e manual, também nos processos produtivos mais tecnológicos atuais. A substituição da força de trabalho pela tecnologia encontra seus limites na prática e na continuidade do desenvolvimento científico-tecnológico, pois é no uso da máquina/tecnologia que o trabalhador desenvolve novas necessidades de aprimoramento do processo produtivo e dos próprios meios de produção. (ANTUNES, 2006).

Antunes (2006) elaborou cinco teses relativas às mudanças no mundo do trabalho contemporâneo, sobre as quais disserta extensamente, mas que busco elencar aqui de maneira sintética: 1. A centralidade do trabalho não se perde na produção de valores de troca (mercadorias). Embora haja uma polarização entre atividades sub e superqualificadas no processo de tecnologização acelerada do trabalho, com “predomínio de atividades mais intelectualizadas, mais qualificadas, ainda assim a criação de valores de troca seria resultado dessa *articulação* entre *trabalho vivo* e *trabalho morto*” (ANTUNES, 2006, p. 83). A intelectualização do trabalho, conforme demonstrado pelo autor, está prevista na lei do valor de Marx, e deve ser compreendida por meio das categorias de “totalidade” e coletividade do trabalho e pela vinculação do “trabalho vivo” ao “trabalho morto”. A importância da compreensão do sentido do trabalho para a humanidade, por meio da categoria de “trabalho concreto” (ontológico) e sua distinção do “trabalho abstrato” (alienado, fetichizado) está no fato de que o desconhecimento desta distinção leva à noção de uma existência exclusiva do “trabalho abstrato”, mas seu conhecimento promove o questionamento imprescindível sobre a dimensão real da crise do trabalho no capitalismo, ou seja, se está localizada apenas no “trabalho abstrato” ou também no “trabalho concreto”. Além disso, o autor aponta nesta tese a necessidade de apreensão do duplo sentido da categoria trabalho, referindo-se à diferenciação marxiana entre “*work*” e “*labour*”, como forma de evitar as perspectivas idealizadas que tomam o trabalho

apenas no segundo sentido (alienado, opressor), contrastando-o com o tempo livre<sup>7</sup>, e que acabam por distanciar-se da teoria marxiana e rechaçam o caráter ontológico do trabalho e de seu “papel como *protoforma* da atividade humana emancipada” (ANTUNES, 2006, p. 88); 2. Em decorrência da primeira tese, o autor destaca que “não parece plausível conceber-se a extinção do trabalho social” (*Ibidem*) e, dessa forma, aponta criticamente para a produção teórica que se organiza em torno da ideia de “fim do trabalho” e trata a sociedade do trabalho como utopia. Reforça que tal perspectiva ocorre em função da ausência de distinção entre trabalho ontológico e trabalho estranhado<sup>8</sup> e aponta para uma proposição equivocada e inoperante que tenta “compatibilizar trabalho aviltado com tempo liberado” (*Ibidem*, p. 94). Nesta segunda tese, o autor faz, ainda, uma relação entre o tempo livre e o desenvolvimento tecnológico, considerando este último – conforme o pensamento marxiano – como ferramenta com potencial emancipador, capaz de ampliar o tempo livre, mas que no capitalismo acaba sendo apropriada e controlada pela minoria. 3. A permanência da possibilidade de emancipação da classe trabalhadora (apesar de sua aparente fragmentação) “do trabalho” (compreendido no sentido estranhado) e “no trabalho” (na instância trabalho do tripé do capital descrito anteriormente), por meio da luta de classes em resistência à acumulação incessante do capital. Para o autor, a classe trabalhadora mantém sua estrutura fundamental como “sujeito coletivo”, compreendida na categoria de “totalidade do trabalho” que produz valores de uso e de troca. Ou seja, a tarefa revolucionária ainda é possível e deverá ser realizada no trabalho, por meio da extinção de sua conformação abstrata e da instauração de seu caráter concreto e emancipatório. Para tanto, aponta o “irreconciliável antagonismo entre o capital social total e a totalidade do trabalho” (*Ibidem*, p. 95), sendo o primeiro vinculado à reprodução do capitalismo e composto pela somatória dos “*sujeitos-mercadoria*” e o segundo relativo ao sujeito coletivo composto pela totalidade da “*classe-que-vive-do-trabalho*” e sua capacidade coletiva potencial de produção de valor; 4. A importância, no processo de resistência ao modo de produção capitalista, da atuação conjunta entre segmentos de trabalho mais qualificados e os menos

---

<sup>7</sup> Antunes (2006) discorre, neste ponto, sobre a importância da luta por redução da jornada de trabalho, não como ação isolada que apenas busca melhorar a condição de trabalho dentro do próprio modo de produção capitalista, mas como elaboração consonante com a proposta de transformação do modo de produção. Ou seja, por meio da eliminação do trabalho excedente expropriado pelo capital, não do trabalho ontológico emancipador que produz valores de uso. O autor aprofunda tal discussão na segunda tese, apoiado na importância atribuída por Marx ao “tempo livre para todos” (ANTUNES, 2006, p. 93).

<sup>8</sup> O autor usa o termo trabalho “estranhado” que pode ser encontrado em outros autores e refere-se ao trabalho alienado, ou seja, o trabalho expropriado pelo capital na produção de mercadorias. Para uma compreensão mais ampla desta categoria, recomendam-se os Manuscritos filosóficos (1844) de Marx, vide referências MARX (2004).



qualificados, considerando-se que os primeiros guardam maior centralidade na produção de valores de troca da fase atual do capital e os segundos têm maior potencial de contraposição ao sistema, dado o grau de precarização a que estão sujeitos. Esta caracterização é problematizada pelo próprio autor que lança, ao final da quarta tese, algumas indagações, como as que seguem: “(...) é possível detectar maior *potencialidade* e mesmo *centralidade* nos estratos mais qualificados da classe trabalhadora, naqueles que vivenciam uma situação mais estável e conseqüentemente maior participação no processo de criação de valor?” ou ainda: “(...) o polo mais fértil da ação anticapitalista encontra-se exatamente naqueles segmentos sociais mais excluídos, nos estratos mais subproletarizados?” (*Ibidem*, p. 97). De toda forma, é importante considerar a reflexão sobre a necessidade, na ação revolucionária, do encontro entre trabalhadores que parecem assumir papéis fundamentais distintos na sociedade de classes, mas que pertencem a uma mesma e única “*classe-que-vive-do-trabalho*”. Tal compreensão é ponto decisivo para a transformação do modo de produção, por meio da união das ações e capacidades políticas e produtivas, em direção à eliminação dos processos de expropriação e acumulação do capital. “É esse conjunto dos segmentos que dependem da venda da sua força de trabalho, que configura a *totalidade do trabalho social*, a classe trabalhadora e o mundo do trabalho.” (*Ibidem*, p. 98). Trata-se, no entanto, de um grande desafio, justamente pela diferenciação que o capital faz dos benefícios que destina àqueles trabalhadores que mais atendem seus interesses numa determinada etapa. Acrescento que a discussão apontada pelo autor sobre as dificuldades para tal unificação da classe em direção ao processo de transformação pode ser cotejada com a contribuição gramsciana acerca da formação do intelectual orgânico e dos processos de cooptação de uma classe pela outra. 5. Como um suposto fim da luta de classes não se confirma substancialmente, a relevância da compreensão do “estranhamento” e da “fetichização” como fenômenos sócio-históricos, não naturais, e do reconhecimento da permanência do antagonismo entre “capital social total” e “totalidade do trabalho social” são fundamentais para a proposta de transformação da realidade. O autor destaca a exacerbação do “estranhamento”<sup>9</sup> em função do tipo de uso que tem sido feito do desenvolvimento tecnológico nos processos de trabalho, que acabou somando-se às práticas anteriores que esvaziavam de sentido a experiência humana no trabalho. Esse processo é realizado pelas forças operantes de cada etapa do capitalismo e

---

<sup>9</sup> O autor propõe também na quinta tese, uma ampliação da reflexão sobre “estranhamento” e “alienação” que deixam de afetar apenas a instância da produção para abarcar a do consumo. Nesse caso, de formas distintas, atinge as duas classes fundamentais: a elite porque dá sentido à própria existência na capacidade de consumo e na propriedade; e o trabalhador porque seu consumo restrito, na maioria dos casos, assume o sentido de garantia de sobrevivência.

não pode ser confundido, jamais, com um processo natural, além disso, o “estranhamento” não deve ser vinculado à ideia de subjetividades isoladas do todo, uma vez que as mesmas são condicionadas pelo processo, como descrito (*Ibidem*).

Com base no que foi descrito sobre a necessidade do reconhecimento da centralidade do trabalho na configuração atual do capitalismo em crise e considerando-se também a urgência da construção de formas de resistência à acumulação do capital que, como vimos, está diretamente relacionada à precarização das condições de trabalho e ao aumento da desigualdade social, cabe uma discussão sobre a importância da educação na formação política de perspectiva sócio-histórica e na formação técnica e científica. Retomando a impossibilidade de uma reforma do capitalismo e diante da necessidade premente de transformação do modo de produção para um modelo socialmente sustentável, destaca-se a importância do trabalho. É nesta instância, conforme apontado por Antunes (2009), onde se opera a produção do valor expropriado para reprodução do capital, que deve ocorrer a transformação do modo de produção. Não sendo possível, por razões óbvias, que tal transformação ocorra na instância do capital, que visa à própria perpetuação, e tendo em vista a perspectiva do autor sobre os limites do Estado na transformação estrutural do modo de produção<sup>10</sup>, cabe recorrer, portanto, às categorias gramscianas de Estado ampliado, na qual a sociedade civil tem participação na conformação do Estado político, e de intelectual orgânico, vinculada à possibilidade e à necessidade da formação de um outro tipo de intelectualidade, com concepções igualitárias de trabalho e sociedade.

No Estado liberal representativo, há uma tendência de predomínio dos interesses econômicos hegemônicos, pois, ainda que composto por meio de eleições diretas, por exemplo, a classe burguesa detém maior condição de acesso às instâncias decisórias, via ocupação de cargos políticos ou por inúmeras formas de pressão, *lobbies* e atuação direta ou indireta na elaboração de leis e políticas e também na formação de consenso, conforme escreveu Gramsci referindo-se aos intelectuais convencionalmente forjados pela elite: “[...] sempre que os intelectuais dirigem a vida política, segue-se à concepção do Estado em si, todo o cortejo reacionário que é sua companhia necessária” (GRAMSCI, 1999, p. 430). Ao pensar o Estado em sentido mais amplo, Gramsci não o restringe a uma entidade política neutra e fetichizada, mas apresenta uma composição resultante das lutas e contradições presentes na sociedade civil que, embora possa atender aos privilégios do poder econômico, possibilita também um espaço

---

<sup>10</sup> Para exemplificar a premissa apresentada, Antunes (2009) contempla uma reflexão sobre a experiência soviética na hipertrofia do Estado.

de confrontação e de luta por outra hegemonia. A sociedade civil, nesse caso, é compreendida como um conjunto heterogêneo de classes e interesses antagônicos que adentra a organização do Estado e define sua orientação política, econômica e administrativa, numa contraposição à ideia de Estado puro.

Tal perspectiva compreensiva nos leva a discutir o papel da classe trabalhadora na produção de valor e sua potência transformadora também na instância política – quando alcança identificar os mecanismos de cooptação efetivados pela lógica subalternizante que pretende naturalizar as relações sociais desiguais de trabalho – e assume a gestão da própria produção. Trata-se de uma proposição sobre as possibilidades reais de construção da outra hegemonia preconizada no postulado gramsciano, em desdobramento à teoria marxiana sobre a relação entre estrutura (econômica) e superestrutura (política).

É importante esclarecer, no entanto, que, ao referir-se às interpretações sobre a contribuição de Marx, Gramsci (1999) atenta para o problema dos usos incorretos dos conceitos que podem levar a um “infantilismo” e faz questão de destacar que:

(...) a concepção de “bloco histórico”, no qual precisamente as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, [a] distinção entre forma e conteúdo [é] puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais. (GRAMSCI, 1999, p. 238).

Dessa maneira, tem-se que a superestrutura, embora vinculada à estrutura na formação de um determinado bloco histórico, não representa sua expressão definitiva e intransponível (GRAMSCI, 1999), mas se estabelece num processo complexo de construção de um determinado tipo de sociedade que carrega grandes contradições.

A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a subversão da práxis. Se se forma um grupo social 100% homogêneo ideologicamente, isto significa que existem em 100% as premissas para esta subversão da práxis, isto é, que o “racional” é real ativa e efetivamente. O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real). (GRAMSCI, 1999, p. 250).

Diante disso, para além das medidas de contenção social, o capital se depara com a necessidade de manutenção continuada de consenso e constrói narrativas que visam ao engodo coletivo sobre as relações sociais do trabalho e as causas da precarização das condições laborais, como sendo independentes de sua atuação. No entanto, tais mudanças referem-se ao seu próprio processo de crise estrutural:

O mundo do trabalho enquanto percepção do envolvimento distinto dos seres humanos com o conteúdo e relações laborais não se apresenta estável ao longo do tempo. Em geral, tende a sofrer impactos diretos e indiretos das possíveis trajetórias dos sistemas produtivos, bem como do formato pelo qual a regulação se estabelece sobre o funcionamento do mercado de trabalho. (POCHMANN, 2019, doc. não paginado).

Mais recentemente, tem anunciado uma nova lógica pautada na noção de liberdade individual do trabalhador para gestão do próprio trabalho. A proposição que está por trás disso não é outra, senão a responsabilização, não apenas prática, mas também ideológica do trabalhador, pelo seu sucesso e segurança profissionais. Dessa forma, operando nas instâncias estruturais e também nas superestruturais, o modelo meritocrático do conceito de empregabilidade disseminado nos espaços do trabalho, vem determinando modelos educacionais que seguem na mesma direção<sup>11</sup>. Observa-se o ajustamento da educação, especialmente da educação profissional e da educação secundária às demandas continuadas de acumulação, numa proposição formativa que dissimula a crise do capital e apresenta-se como solução para a classe trabalhadora.

## **2.2 A educação como resistência e reprodução do capital**

Como a reprodução do capitalismo se dá por meio das relações entre economia e política – sendo que primeira vincula-se às bases materiais das relações sociais de produção, enquanto a segunda corresponde às bases ideológicas que conformam as concepções dos sujeitos –, a manutenção do modo de produção se estabelece por meio da força e do consenso. A reestruturação da gestão da força de trabalho vem sendo realizada pelo controle e pela subalternização da classe trabalhadora, mas também por meio da construção de narrativas intencionalmente organizadas que apresentam um falso sentido para a precarização das condições de trabalho, como visto no capítulo anterior. Há um propósito de dominação de classe e manutenção da sociabilidade do capital, na criação do senso comum e da identidade do sujeito contemporâneo que encontra eco em concepções distorcidas de autonomia e de liberdade. Essas

---

<sup>11</sup> Sobre o contexto atual do trabalho e da educação profissional secundária no país, ver Moraes (2023).

concepções atuam no âmbito da cultura (tecnologia, mídia, ciência, religião e educação), como parte essencial do processo de reprodução do modo de produção.

Tais mediações denunciam a educação como espaço de reprodução, mas, dada sua característica dialética, revela-se também sua potencialidade emancipatória, por meio da promoção do conhecimento técnico, cultural e político. A disputa por um modelo pautado por esse segundo aspecto, deve passar pelo entendimento de que a mudança da estrutura econômica do modo de produção pode ter num dado momento superestrutural (político), um catalisador. Isso ocorre quando há consciência dos sujeitos sobre as relações sociais do trabalho e “um grupo social fundamental, [...] provoca aquela necessidade ‘econômica’ como força consciente, organizada, institucional” (SECCO, 2019, p. 29). Na concepção marxista, “a cultura [...] não se define apenas como um conjunto de valores, preferências, hábitos, sentimentos e ideias compartilhadas” (*Ibidem*), mas se insere numa concepção ampla de sociedade, estreitamente vinculada às relações de trabalho, e organiza o senso comum em torno do funcionamento do modo de produção.

A esfera política sempre dialoga com a econômica (que a mantém, mas por sua vez é também reproduzida por ela), num movimento cíclico contínuo e interdependente que elabora concepções de mundo e de sociedade, pautadas nos interesses do poder hegemônico e disseminada pelas mais distintas áreas da cultura. No entanto, na passagem econômica de um modo de produção para outro, as contradições são evidenciadas também no campo superestrutural e o fenômeno pode promover a tomada de consciência

Aqui é importante destacar que, sendo parte integrante da sociedade capitalista, a educação não é capaz de resolver, por si só, os problemas político-econômicos estruturais – tarefa que caberá ao conjunto dos trabalhadores – mas pode contribuir para a formação política do intelectual orgânico, na direção da compreensão sobre a desigualdade social e as relações sociais do trabalho. Essa proposição de educação que dá aos sujeitos a condição de compreender e transformar coletivamente a realidade material, e tornar-se protagonista de sua própria história, tem um caráter emancipatório que a distingue da formação bancária (FREIRE, 1967; 1968; 1996) e exige gestão democrática na implementação de um modelo educacional que compreenda o aluno como sujeito do processo (PARO, 1999; 2012; 2014; 2018). Isso significa possibilitar o acesso ao conhecimento e considerar a capacidade dos estudantes de elaborar o conhecimento adquirido e de relacioná-lo à própria condição social e material, tomando

consciência das determinações do modo de produção e das possibilidades de atuação para sua transformação.

Todo conhecimento pode, como já sabemos, ser orientado por discursos individualizantes de teor competitivo e meritocrático, desconectando o sujeito de sua origem, de sua classe social fundamental, mas pode também ser um elemento decisivo na formação da consciência política que leva, conforme a base marxiana, à passagem da noção de “classe em si” para a noção de “classe para si”. Desconsiderar a importância da mediação realizada na escola ou em outras instâncias políticas de formação do intelectual orgânico e a potencialidade humana de transformação do meio e de si, seria realizar uma análise determinista que renega a contradição, a dialética e a própria história. A contestação dos valores da classe dominante e a proposição de modelos econômico-políticos sustentáveis, voltados aos interesses do conjunto da humanidade, numa práxis que relacione produção e conhecimento, em benefício da vida e do desenvolvimento humano são elementos constitutivos da proposição gramsciana.

Nesta perspectiva de compreensão das relações de poder, a construção de consenso se apresenta mais claramente em sociedades civis de maior complexidade, embora sem o desaparecimento total do uso da força, numa configuração que conta com dois mecanismos aliados em combinações variáveis e que se expressam de inúmeras formas, especialmente nos momentos em que células de consciência social, geradoras de discursos de confrontação do sistema, se fazem mais evidentes. Prova disso é a atenção que governos conservadores dedicam ao tipo de educação que é ofertada à população, impondo modelos educacionais coerentes com seus projetos de sociedade. Um exemplo recente é a Reforma do Ensino Médio, estabelecida com a promulgada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), calcada no retorno a uma proposta de redução da formação geral e política, com visível intenção ideológica que se manifesta também através da força, por desconsiderar o debate democrático e estabelecer-se pela imposição.

A reforma educacional está vinculada a um programa de reformas que visa ao desmonte dos direitos trabalhistas e da oferta de educação pública e dialoga com projetos radicais de censura aos educadores, como o “Escola Sem Partido”, que foi exaltado nos discursos inflamados de seus idealizadores por uma pretensa neutralidade dos currículos e propôs vigilância e denúncia de docentes por parte dos alunos. Trata-se de uma tentativa de extirpar a formação crítica e sócio-histórica dos debates escolares (das redes públicas, principalmente), sob o pretexto de “evitar doutrinações”. Somado ao “Escola Sem Partido”, tem sido pauta do

conservadorismo também o chamado “*homeschooling*”, um projeto que pretende abolir a obrigatoriedade da matrícula no sistema educacional na etapa da educação básica e permitir a “educação” em casa, orientada por tutor ou professor contratado pela família, conforme sua preferência. O modelo busca atender a interesses de igrejas conservadoras em formar sua própria clientela, desrespeitando a laicidade e a universalidade da educação e o direito das crianças e adolescentes ao conhecimento científico historicamente acumulado.

O que se verifica é um conjunto de ações que une determinações de força e formação de consenso, numa atuação sistemática de contenção e despolitização da classe trabalhadora para atender a interesses das classes dominantes, que não querem ver o modo de produção questionado e buscam impor uma escola acrítica, instrumentalizada e adaptada às constantes transformações do processo de reprodução do capital. Embora não tenha havido aprovação dos dois projetos elencados, observa-se, no que tange à promulgação da lei da Reforma do Ensino Médio, um Estado que: atende às demandas do poder hegemônico, aprovando leis e políticas educacionais para sua manutenção; precariza a formação e as condições de trabalho dos professores e técnicos educacionais; cria processos burocráticos que geram conflitos entre os próprios agentes da escola e a comunidade; permite as mais distintas formas de privatização e outras ações conformadas em aliança com o capital que passa a ver a educação, não apenas como instrumento ideológico-político, mas também como mercadoria de grande potencial lucrativo.

Em função disso, é possível afirmar que a classe burguesa reconhece o potencial da educação pública nos processos de politização coletiva e na contribuição para a elaboração de demandas voltadas à transformação das relações sociais de trabalho. Dessa forma, busca a aprovação junto ao Estado, de políticas de controle e ajustamento, além de objetivar a privatização da educação pública, a fim de expropriar a força de trabalho também nesta área e mercantizar a Educação.

A centralidade do trabalho na esfera político-econômica descrita por Antunes (2006), deve ser considerada também no âmbito educacional, para a proposição de um modelo emancipatório que resulte na formação integral dos sujeitos. O “trabalho como princípio educativo”, na concepção gramsciana, aponta para a formação do “intelectual orgânico” que detém o conhecimento técnico especializado e também o conhecimento político, sendo capaz de compreender as relações sociais de trabalho no capital e atuar em direção à sua transformação. Isso implica reconhecer o papel da educação como meio para o estabelecimento

de interesses econômicos e políticos de uma determinada classe “fundamental” (termo gramsciano para designar burguesia e classe trabalhadora) e, portanto, sua condição dialética de atuação na transformação da hegemonia. Vale lembrar que a escola moderna teve sua origem na indústria, tendo sido destinada às crianças trabalhadoras, com oferta de formação restrita e instrumentalização da força de trabalho infantil, conforme denunciado por Marx (2014). No entanto, a Educação tem demonstrado, ao longo da história, sua capacidade continuada de resistência, a exemplo dos processos de universalização da escola pública que possibilitaram a formação e a atuação docente de intelectuais da classe trabalhadora, com conseqüente abertura para uma perspectiva de educação mais crítica. É nessa compreensão da educação como espaço de contradições e disputas políticas que se inserem os debates aqui apresentados.

Para compreensão da concepção gramsciana de educação é imprescindível apropriar-se de aspectos basilares do pensamento marxiano, especialmente das categorias que revelam a forma de organização do modo de produção capitalista e apontam para a expropriação do trabalho como elemento central da desigualdade, na medida em que a extração de “mais-valia” – origem do lucro – gera a acumulação e o enriquecimento de uma classe na proporção do empobrecimento da outra. O conhecimento das relações sociais de trabalho no capitalismo e seus desdobramentos para a vida humana nas esferas econômica e política – essencialmente tratadas na teoria do valor de Marx (2014) – conforma parte importante das elaborações gramscianas acerca dos processos de conscientização e organização da prática em direção ao estabelecimento de outra hegemonia. Assim, é justamente essa relação estreita entre a produção intelectual dos dois pensadores que nos leva a entender a dimensão da cultura na reprodução do modo de produção, por meio da concepção de mundo que ela engendra, mas também por sua potencialidade em contribuir para o estabelecimento de um outro modelo produtivo e social, na medida em que o rompimento das bases estruturais econômicas vigentes está em andamento, como resultado do próprio processo de crise do capitalismo.

Como já visto, estando localizada na esfera superestrutural, a educação mantém uma relação direta com a esfera estrutural, pois as relações de poder que se apresentam nos enfrentamentos e disputas pelo modelo produtivo e societal estão presentes no estabelecimento do modelo educacional. É preciso não perder de vista, portanto, que o poder hegemônico não é capaz de impor suas determinações a todos, o tempo todo, e se apresenta em processos muitas vezes contraditórios, por meio dos quais é possível promover uma formação consciente sobre a forma social do trabalho. A apreensão das implicações do modo de produção econômica no



desenvolvimento, uso e compartilhamento do conhecimento humano, e na produção da própria vida, possibilitam aos subalternizados o entendimento de sua condição, podendo levá-los à atuação política contra-hegemônica. Por isso mesmo é preciso ter em pauta a compreensão “do que” se ensina, “a quem”, com “qual propósito” e para atender “a quais interesses econômicos e políticos”.

Ao tratar da importância dos intelectuais, Gramsci (2020) considera todo homem como um intelectual potencial e discute tipos de intelectuais na sociedade, refletindo sobre a formação do intelectual orgânico como aquele que está vinculado à compreensão e à defesa das necessidades de uma determinada classe fundamental, sendo capaz de contribuir para a transformação social quando alinhado com interesses da classe subalternizada ou para a reprodução do sistema, em aliança com a classe dominante. Dessa maneira, podemos pensar idealmente a escola, especialmente a pública, como formadora de “intelectuais orgânicos” da classe trabalhadora, dirigentes e detentores de conhecimento técnico e também político (GRAMSCI, 2001), conhecedores de si mesmos como produtores de valor e sabedores das consequências econômicas, políticas e éticas de sua atuação na sociedade. Tal perspectiva implica pensar uma educação integral, com potencial transformador que vise ao desenvolvimento da capacidade de organizar alternativas para o estabelecimento de uma sociedade mais igualitária, orientada pelo princípio educativo do trabalho e pela necessidade da extinção da sociedade de classes.

Nesse sentido, é importante que se defina, claramente, a noção de classe utilizada nesta tese, tanto nas abordagens sobre as relações de produção quanto nas reflexões sobre a oferta educacional voltada à classe trabalhadora. Tomando por base a conformação da sociedade de classes no capitalismo e a perspectiva marxiana de compreensão histórica das relações sociais do trabalho que dela derivam, identifica-se uma primeira designação organizada pelo antagonismo entre classe burguesa, detentora dos meios de produção e classe trabalhadora, destituída dos mesmos. Tal caracterização, quando vista de forma mecanicista, não é capaz de abarcar a totalidade e a multiplicidade dos processos e condições de trabalho contemporâneos. É preciso reconhecer, portanto, que as mudanças ocorridas ao longo do tempo não podem ser desconsideradas, sob pena de que se prencie o fim das classes, em função da inadequação das novas características do trabalho à proposição compreensiva de um século atrás. Devemos dedicar esforço, todavia, na distinção entre o que pode ser considerado, efetivamente, como transformação dessas relações e o que se traveste com novas aparências, mas guarda

características essenciais. Assim, “[...] a classe trabalhadora não é idêntica àquela existente em meados do século passado, ela também não está em vias de desaparecimento, nem ontologicamente perdeu seu sentido estruturante.” (ALVES; ANTUNES, 2004, p. 336).

Entre as atualizações possíveis acerca da categoria “classe” que possam dar conta de compreender os novos aspectos assumidos ao longo do processo de desenvolvimento e crise do capitalismo e, ao mesmo tempo, não desembocar em interpretações dissonantes das bases estruturantes do materialismo histórico-dialético e incorrer em equívocos epistemológicos, elegi a noção de “classe-que-vive-do-trabalho”, sistematizada por Antunes (2006; 2009), como referência teórico-metodológica. A classe trabalhadora vem assumindo nova configuração, na qual a organização fabril torna-se flexibilizada. Esse processo vem sendo continuamente extrapolado pela desregulamentação e crescimento do trabalho informal, terceirizado e precarizado. Trata-se de um movimento que vem se globalizando em função da gestão do desenvolvimento tecnológico e da disseminação do trabalho remoto, como visto na seção anterior. Antunes (2004) destaca, ainda, que o setor de serviços (que havia acolhido parte significativa da força de trabalho dispensada pela indústria na segunda metade do século XX) também sofreu forte retração em função da gestão proposta pela nova lógica de mercado, o que somado ao aumento do trabalho feminino e às privatizações, representou forte impacto nos processos de mudanças. Com o objetivo de compreender tais alterações processuais e reafirmar a categoria marxiana de classe trabalhadora, observa-se que:

*A classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos (no sentido dado por Marx, especialmente no Capítulo VI, Inédito). Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. (ANTUNES, 2009, p. 102).*

Nesse trecho o autor retoma a categoria marxiana de classe trabalhadora para esclarecer que a mesma se compõe da totalidade do trabalho assalariado, seja ele relativo ao trabalho produtivo (que produz *mais-valia*) ou improdutivo (conforme a concepção de Marx, produtores de *valor de uso* e de serviços que não geram *mais-valia*, mas são imprescindíveis ao funcionamento do modo de produção capitalista). Com base nessa ampliação da categoria de classe trabalhadora, para além da produção de *mais-valia*, encontrada no próprio Marx, Antunes estende a compreensão para:

*(...) incorporar a totalidade dos trabalhadores assalariados. Isso não elide, repetimos, o papel de centralidade do trabalhador produtivo, do trabalho social coletivo, criador de valores de troca, do proletariado industrial moderno no conjunto da classe-que-vive-do-trabalho, o que nos parece por demais evidente, quando a referência é dada*

pela formulação de Marx. Mas como há uma crescente *imbricação* entre *trabalho produtivo* e *improdutivo* no capitalismo contemporâneo e como a classe trabalhadora incorpora essas duas dimensões básicas do trabalho sob o capitalismo, essa *noção ampliada* nos parece fundamental para a compreensão do que é a classe trabalhadora hoje. (ANTUNES, 2009, p. 103).

Observa-se o rigor teórico-metodológico do autor que busca englobar novas formas laborais na noção de classe, porém sem descaracterizar a teoria do valor de Marx (2014) ou levar ao equívoco de destituir a categoria *mais-valia* de sua importância fundamental para compreensão e crítica das bases de expropriação próprias do capitalismo. Têm coerência os argumentos apresentados pelo autor que também inclui, na referida categoria, aqueles trabalhadores desempregados, condição imposta pelo próprio capital e prevista em suas premissas reprodutivas.

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que *vendem sua força de trabalho em troca de salário*, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o *proletariado precarizado*, o *subproletariado moderno*, *part time*, o novo proletariado dos McDonald's, os *trabalhadores hifenizados* de que falou Beynon, os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas *liofilizadas* de que falou Juan José Castillo, os trabalhadores *assalariados* da chamada “economia informal”, que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expansão do *desemprego estrutural*. (ANTUNES, 2009, p. 104).

Com essas considerações, Antunes (2009) retoma as noções de totalidade e coletividade do trabalho, presentes em sua “primeira tese” sobre o trabalho contemporâneo (ANTUNES, 2006), citada anteriormente, na qual afirma a centralidade do trabalho na viabilização da transformação do modo de produção. A compreensão ampliada de “classe trabalhadora”, proposta por Antunes, auxilia na identificação e no reagrupamento dos sujeitos constituintes da classe, colaborando para romper com as noções fragmentadas e desalentadoras acerca das possibilidades de união coletiva e organização de demandas relativas às mudanças necessárias das relações sociais do trabalho. Esta configuração atualizada da noção de classe foi de grande valor para as reflexões realizadas ao longo da elaboração desta pesquisa. As considerações do autor auxiliaram tanto na compreensão da viabilidade da luta de classes e da importância da formação política (mesmo diante do cenário atual de fragmentação enfrentado pela classe trabalhadora) quanto na identificação destas mesmas disputas presentificadas na elaboração de políticas educacionais que, ao proporem uma oferta formativa de adaptação dos sujeitos a esta realidade, contribuem para sua naturalização.

Nesse capítulo, busquei apresentar relações entre a complexidade do mundo do trabalho contemporâneo – compreendido por meio da perspectiva marxista que denuncia, não uma mudança estrutural, mas um alto grau de precarização das condições de trabalho, configurado como exacerbação da acumulação e da expropriação inerentes ao modo de produção capitalista – e as tendências de precarização da educação secundária que afetam diretamente a formação da classe trabalhadora. Em consonância com outras pesquisas e publicações sobre temas análogos, esta tese traz uma preocupação relativa à concepção de educação profissional em etapa secundária que vem se estabelecendo no país, por considerar sua importância para a “classe-que-vive-do-trabalho”. Entendo que a educação exerça papel relevante na contribuição para possibilidades futuras de emancipação ou, em sentido contrário, para a manutenção da subsunção, uma vez que o tipo de concepção e oferta educacional interfere diretamente na consciência de classe da juventude, no seu entendimento acerca da importância do trabalho e de seu próprio papel no modo de produção. Mais que isso, influencia seu desenvolvimento como sujeito coletivo e sua atuação política.

## CAPÍTULO 3 – O CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO DE SURGIMENTO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO E DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

### 3.1 Breve histórico do Instituto Federal de São Paulo

A concepção de educação de uma determinada instituição de ensino se estabelece numa dinâmica constante, perpassada pelas escolhas dos agentes que a organizam, mas também por influências e determinações externas, oriundas de distintas manifestações de interesses sociais, econômicos e políticos. No caso dos Institutos Federais, ficam evidentes as alterações que ocorreram na sua forma de atuação para a educação profissional da classe trabalhadora, segundo critérios definidos pelas disputas econômico-políticas e os projetos de sociedade que se organizaram ao longo do século XX de forma distinta nas regiões do país.

Analisando especificamente o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *locus* desta pesquisa, observa-se uma trajetória que começou com a inauguração da Escola de Aprendizes Artífices em 1909, passando a Escola Técnica Federal de São Paulo (ETF-SP) em 1965 e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) em 1999. Apenas em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008c), foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, incluindo-se o de São Paulo. Uma história longa que reflete as disputas e a estruturação da educação profissional nos séculos XX e XXI, com diretrizes educacionais que se organizaram entre a qualificação da força de trabalho e adaptação da oferta formativa às necessidades produtivas e a implementação de bases educacionais que visavam também a melhores condições de acesso ao trabalho.

Inicialmente, a inauguração das Escolas de Aprendizes e Artífices se justificou pelo propósito de atender um número cada vez mais crescente de jovens “desfavorecidos da fortuna”, como determinado pelo Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 que as estabeleceu (BRASIL, 1909). Um dos objetivos seria o de auxiliar a classe proletária na sua luta pela sobrevivência, por meio do saber técnico e intelectual, mas também do desenvolvimento de uma conduta “sem vícios” (BRASIL, 2010), voltada para o trabalho. Porém, é preciso considerar que não se tratava de uma escola exclusivamente assistencialista ou disciplinadora, uma vez que o pano de fundo de sua implementação era o processo de industrialização que se

colocava em marcha no início do século XX e impunha a necessidade de modernizar a economia, o modo de produção e a força de trabalho. Aos destinatários destas escolas, a juventude oriunda de famílias pobres, também era oferecida a oportunidade de aprender uma nova profissão nas oficinas de mecânica ou de trabalhos manuais, segundo as necessidades locais. O desenvolvimento de atividades como sapataria, alfaiataria, marcenaria, entre outras, estaria voltado a atender necessidades da população urbanizada; além, é claro, de conciliar-se com os propósitos de conformação de “cidadãos úteis à nação” e promover a redução da “marginalidade” e da “vadiagem” (*Ibidem*). Segundo D’Angelo (2000), as Escolas de Aprendizes e Artífices assumiram função técnica e também política, atendendo aos interesses da elite de cada localidade, uma vez que foram implementadas em várias cidades importantes do país<sup>12</sup>. A orientação da conduta dos trabalhadores para aquela desejada pela modernização burguesa pretendia a qualificação da mão de obra e a adaptação dos trabalhadores em termos técnicos e políticos.

No caso do estado de São Paulo, as escolas técnicas estaduais adquiriram maior projeção, num contexto em que o processo de industrialização e urbanização vivenciado no estado naquele período contava com investimentos realizados pela elite cafeeira que buscava diversificar seu capital, conformando um modelo de poder calcado na convergência entre aristocracia rural e burguesia capitalista emergente que, de fato, possibilitou um grande desenvolvimento fabril no estado, diferentemente do que ocorreu em outras regiões do país (MORAES, 2013). Aliado a isso, é preciso considerar também uma vertente política democrática que passou a gerir a educação pública e profissional no estado, estabelecendo um sistema dual de educação<sup>13</sup>.

Segundo Moraes:

(...) no período anterior à imigração subsidiada pelo Estado, apesar das tentativas de introdução dos cursos profissionalizantes no Liceu de Artes e Ofícios (LAO), a educação do trabalhador parece confundir-se com as aulas preliminares noturnas de alfabetização criadas, nessa época pelos mesmos agentes sociais por meio da maçonaria. Com a vigência do Estado Republicano e após a implementação da imigração em massa, desencadeando o processo de desenvolvimento comercial, urbano e industrial, outros interesses e necessidades impelem à implementação de novas medidas no campo do ensino popular e profissional, quando então a qualificação técnica do trabalhador passará a ser parte indissociável de sua formação

---

<sup>12</sup> Para conhecer melhor este recorte histórico, recomendo a dissertação de Mestrado e a tese de Doutorado de D’Angelo, indicadas nas Referências.

<sup>13</sup> Vide MORAES (2013) sobre o que a autora traz acerca da existência do ensino profissional nos moldes burgueses de preparação de mão de obra em período anterior ao estabelecimento das Leis Orgânicas do Ensino (Reforma Capanema) decretadas no Estado Novo de Getúlio Vargas.

moral. Como expressão desses interesses, o LAO vai constituir-se a partir de 1890, em escola profissionalizante dirigida a categorias bastante específicas de trabalhadores, aqueles requisitados pela indústria da construção civil: marceneiros, carpinteiros, mestres de obras. (MORAES, 2013, p. 982).

D'Angelo (2000) destacou também que, dada a imigração que trouxe da Europa para São Paulo uma força de trabalho qualificada e também politizada (em especial aquela vinculada aos movimentos anarquista e sindicalista), o processo de ajustamento do trabalhador ao perfil desejado pelo processo burguês de “modernização” da economia sofreu resistências, pois havia uma parte considerável da classe trabalhadora que já atuava como operária nas fábricas e estava organizada politicamente, realizando uma luta consistente por meio da realização de greves e outras ações de mobilização, em suas demandas por melhores condições de trabalho.

Segundo Moraes (2013), as reivindicações dos trabalhadores estrangeiros e as conquistas como a jornada de oito horas de trabalho culminaram em sua substituição pela força de trabalho nacional e a introdução de técnicas tayloristas de racionalização da produção e na avaliação e seleção dos trabalhadores. O “ensino profissional, instituído como escola de nível primário, é visto como [...] ‘veículo seguro de nacionalização’, voltado para a ressignificação e a valorização social do trabalho” (MORAES, 2013, p. 983). É importante ressaltar que o processo de intensificação do modo de produção industrial capitalista passou a exigir qualificação cada vez mais especializada da classe trabalhadora que derivou na atuação cada vez mais aprofundada dos grupos empresariais nas políticas de educação. Ainda segundo Moraes (2013), na década de 1940 (de maior crescimento industrial) venceu o projeto dualista da Lei Orgânica de Fernando de Azevedo para o ensino profissional federal, em detrimento do projeto de Anísio Teixeira de organização da Escola Pública Unitária, presente no Manifesto dos Educadores ao Povo e ao Governo de 1932, e a educação secundária ficou fragmentada entre a oferta geral e propedêutica e a oferta do ensino médio profissional (comercial, industrial, agrícola e magistério), ficando os cursos não formais a cargo da Confederação Nacional das Indústrias, por meio do Serviço Social da Indústria (SESI). A autora destaca uma disputa entre o governo federal e o governo do Estado de São Paulo:

Contrariando o projeto do Ministério da Educação e Saúde, sob gestão de Gustavo Capanema, o Ministério do Trabalho vai aderir à proposta da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), cuja presidência era então exercida por Roberto Simonsen. Nessas circunstâncias, a organização da educação profissional sob a tutela do Ministério da Educação não se concretizou. O Ministério do Trabalho e a FIESP conseguiram implantar o sistema de educação profissional que consideravam mais conveniente, mais ajustado aos interesses

empresarias e livre da interferência governamental, na forma de cursos isolados do sistema de ensino, a cargo das indústrias, como assunto ligado às demandas de produção e não aos objetivos educacionais ou aos direitos dos trabalhadores. (MORAES, 2013, p. 985).

Moraes (2013) destaca também que entre as décadas de 40 e 60, houve um crescimento acelerado das redes de educação profissional no país em um forte processo de democratização do acesso a essa etapa de educação, em função das demandas populares que a reconheciam como condição para mobilidade ou manutenção social, e uma conseqüente superação numérica da rede privada pela rede pública. Nota ainda que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 “expressa a tendência de eliminar os diferentes tipos de escola de nível médio” (*Ibidem*, p. 987), que configura uma conquista importante na democratização da educação profissional e secundária.

Voltando especificamente ao histórico dos Institutos Federais, em 1965 as Escolas de Aprendizizes Artífices passam a Escolas Técnicas Federais, efetivadas com a promulgação da Lei nº 4.759 de 20 de agosto (BRASIL, 1965). Esse processo se dá num contexto em que dois elementos históricos importantes devem ser compreendidos, segundo D’Angelo (2007): o econômico, num processo de globalização do capitalismo observado na expansão das indústrias multinacionais com alto grau de especialização tecnológica e na competitividade dos mercados – o que em si já denota sinais de crise do capital, embora possa parecer tratar-se apenas de sua ampliação –; e o político, já que o país havia sofrido o golpe em 1964, por meio do qual perdeu sua condição de Estado democrático de direito e passou a ser gerido pela ditadura civil-militar, cenário político que também se vincula ao econômico e aos interesses de contenção dos movimentos revolucionários da classe trabalhadora de oposição ao modo de produção capitalista.

Para a autora, o capital estrangeiro já era uma presença forte no país desde o final do século XIX, inclusive por meio de concessões de gestão de serviços básicos, porém, houve uma forte expansão na “segunda metade da década de 1950 com a implementação da indústria automobilística, seguida da indústria eletroeletrônica e de eletrodomésticos” (D’ANGELO, 2007, p. 56). Ainda segundo a historiadora, o crescimento desses setores produtivos por ocasião das alianças entre capital nacional e estrangeiro teria incentivado a criação, já no período da ditadura, de um projeto “articulado pela Escola Superior de Guerra, representado pelo Gal. Golbery do Couto e Silva, o Projeto Brasil-Potência, [que] demandava reformas educacionais que impulsionassem o ensino técnico de nível médio” (D’ANGELO, 2007, p. 55). O projeto estaria voltado à capacitação especializada exigida pelos novos ramos da produção, mas não



apenas isso, pretendia também a construção de um complexo industrial-militar, com usinas nucleares e fabricação de jatos e armamentos, que alçaria o Brasil à condição de potência média e representante ideológico dos Estados Unidos na América Latina (D'ANGELO, 2007).

A política econômica do grupo Sorbonne (Generais Geisel, Góbery) apostava num Brasil com crescimento econômico alavancado pela educação tecnológica, tarefa essa que demandava uma maior incrementação do ensino técnico de nível médio no país. É nessa conjuntura que a inexpressiva Escola de Aprendizes Artífices e sua posterior denominação Escola Técnica de São Paulo (1942), transforma-se numa excelência nacional denominada Escola Técnica Federal de São Paulo (1965). (D'ANGELO, 2007, p. 57).

Esta proposição pouco louvável, descrita pela autora, para a criação das Escolas Técnicas Federais e para a definição dos balizadores de sua atuação, leva novamente ao debate sobre a relação entre economia e política que não se pode perder de vista em educação, pois impregna a orientação formativa e a implementação do sistema educacional público. A formação técnica dos trabalhadores, quando instrumentalizada para o poder econômico, e a crença no modelo, estabelecida pela mesma lógica nas escolas, são produtos de reformas e políticas concebidas a partir de um poder centralizado e garantidor de interesses de uma determinada classe social. No período mencionado, observam-se reformas educacionais de vertente claramente tecnicista (LIRA, 2012), implementadas por meio de decretos e da Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968) que permitiram interferências brutais do capital na educação, a exemplo de acordos do tipo MEC-USAID, realizados entre o Ministério brasileiro de Educação e a Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional. Tais acordos definiam diretrizes, currículos e práticas educacionais que pudessem promover conhecimento tecnicamente necessário e desenvolvimento intelectual consonantes com seus propósitos, em especial na população jovem, num esforço claro de formação de consenso que suportasse o uso corrente da força imposta pelo governo ditatorial.

A configuração descrita de concepção educativa compõe o ciclo de subsunção da classe trabalhadora ao modo de produção capitalista, mas é importante lembrar que antes da ditadura civil-militar, muitos movimentos populares e de intelectuais que defendiam a escola pública, universal e crítica vinham sendo articulados desde o final do século anterior, estendendo-se pela primeira metade do XX. Moraes (2013) apresenta um levantamento desses exemplos, como as Escolas Modernas de proposição anarquista, com destaque para a Escola nº 1 dirigida por João Pacheco da década de 1910 ou os Ginásios vocacionais de São Paulo liderados por Maria Nilde Massellani de 1950 a 70. Seus projetos de educação libertária e emancipatória se configuraram em experiências muito relevantes para a educação popular e, embora tais concepções

educacionais tenham sido violentamente atacadas no período mais repressor do governo autocrático, jamais deixaram de existir.

Nesse contexto, havia sido desenvolvido um debate importante que chegava ao conhecimento de parte da população sobre a necessidade da popularização do ensino e também do desenvolvimento de uma proposta crítico-política. Um dos expoentes dessa perspectiva foi Paulo Freire, mas havia um grupo importante ligado a ela que lutava por políticas e concepções educacionais populares. Um sólido trabalho havia sido feito pelos trabalhadores e por seus intelectuais orgânicos, muitos com filiação política anarquista, socialista ou comunista, o que demonstra o reconhecimento da classe trabalhadora sobre a importância da escola pública como um espaço coletivo de formação e conscientização que pudesse contribuir para sua emancipação econômica, política, social e cultural. Moraes (2013) destaca também as contribuições de Paul Robin e Francisco Ferrer Guardia para a elaboração de propostas vinculadas à perspectiva de educação integral no período, entre outros.

Ao final da década de 70, mais especificamente no ano de 1978, com o país já alinhado à nova ordem econômica neoliberal, surgem os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-PR, CEFET-RJ, CEFET-MG), em substituição a três Escolas Técnicas Federais<sup>14</sup>. Em 1994, é implementado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica com a Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994) que incorporou outras Escolas Técnicas e também Escolas Agrotécnicas e, apenas em 1999, a Escola Técnica Federal de São Paulo. Os CEFETs nascem, portanto, já no período final da ditadura civil-militar e no início do processo de abertura democrática que ocorre com a promulgação da Constituição de 1988, em atendimento à pressão dos movimentos populares, mas, principalmente, aos interesses de parte da elite brasileira por um Estado democrático burguês que permitisse novos acertos com o capital estrangeiro. Somando-se o fato de que o risco do surgimento de governos socialistas ou comunistas na América Latina já não era percebido como uma ameaça iminente, inicia-se um movimento geral de queda das ditaduras na região e sua substituição por governos social-democratas. Nesse período, os discursos vão se reorganizando em torno da noção de liberdade e do consumo e observa-se o desenrolar da estratégia clássica de dominação – apontada pela proposição gramsciana – de aposta na construção de consenso como forma preponderante de controle. Ou,

---

<sup>14</sup> Para conhecer mais sobre a história da rede federal de educação profissional, sugiro consulta ao site do MEC, especificamente desta página eletrônica: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>

ao menos, como forma mais evidente, uma vez que o uso da força por meio de aparelhos de repressão – herdeiros da violência brutal da ditadura – permanece no cotidiano das práticas sociais no país.

A concepção de liberdade foi cooptada pelo capital, forjada paulatinamente pela mídia e pela propaganda que disseminavam a lógica do consumo. Foram desenvolvidas inúmeras ferramentas de *marketing* para a massificação de produtos industrializados, como desenvolvimento de produtos e de embalagens atrativas; pesquisas de mercado que visavam identificar hábitos, valores e afetos da população, agora compreendida como “públicos-alvo” definidos por idade, gênero e classe social e que passaram a orientar campanhas publicitárias “conceituais”, o que na prática quer dizer “psicologicamente estruturadas” para associar produtos às crenças e desejos humanos socialmente construídos. Tais estratégias atingiram objetos culturais (produções cinematográficas, televisivas e fonográficas, entre outras) que terminaram compondo a chamada “cultura de massa”, forjando o senso comum para uma liberdade que se resumiu à aquisição de produtos por meio do crédito financeiro.

A “fórmula mágica” do capitalismo, porém, exigiria sua contrapartida com a intensificação da acumulação, a redução dos estados e a privatização de bens sociais no processo de globalização que culminou na restrição do acesso e no aprofundamento da desigualdade. A lógica da desigualdade e da competitividade, que se instaurou no consumo e no sistema produtivo, atingiu também a área da Educação por meio de perspectivas de ensino-aprendizagem pautadas no desenvolvimento de “habilidades e competências”. O “mérito”, efeito do empenho individual na própria capacitação, aliado ao conceito de “empregabilidade”, considerado como fator de absorção pelo mercado de trabalho, reconfigurou a função social da educação que passou a abarcar noções de “empreendedorismo” e “inovação” em seus projetos educacionais. Tais discursos ideológicos coadunam também com a responsabilização dos trabalhadores pelos graves problemas gerados pelo modo de produção e pela gestão parcial do avanço tecnológico. Noções como “resiliência”, “superação”, “conquista”, “sucesso”, “inovação” e “desafio”, entre outros, têm adentrado espaços escolares e impregnado os textos de políticas públicas educacionais com o modelo formativo que se expressa nos chamados “projetos de vida” e na “realização de sonhos pessoais e profissionais”. É nessa lógica que os currículos se apoiam para promover “práticas de controle e subjetivação, uma vez que a instituição escolar passa a ser instância privilegiada de disseminação dos valores econômicos, que constituem o novo regime de verdade. (BARTHO; AZEREDO, 2021, p. 1596).

Nos debates sobre educação pública, brotaram propostas do empresariado do setor financeiro que se balizavam por parâmetros tecnológicos e qualitativos das multinacionais e financeirizavam a educação, submetendo seus resultados a avaliações de órgãos multilaterais vinculados ao capital estrangeiro. Com a concepção forjada de “liberdade” e a “competitividade” decorrente dos processos de fragmentação da produção e da formação do trabalhador, o debate de classes perdeu fôlego.

Com a abertura política houve, obviamente, um ganho na cultura, no conhecimento e nos direitos humanos, sociais e do trabalho. Fruto de grandes enfrentamentos, a Constituição de 1988 acenou para algumas possibilidades reais de conquistas sociais. Embora ainda muito distante de estabelecer uma sociedade igualitária, o texto constitucional propôs debates mais humanizados e efetivou direitos no campo popular que refletiram no sistema educacional, ainda que não imediatamente e apenas por meio de grandes confrontos entre pautas progressistas e reacionárias. A pluralidade de temas, demandas e orientações constitucionais acabou por promover um ganho qualitativo no desenvolvimento educacional, expresso pela LDB – Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Alguns aspectos que podem ser destacados, nesse sentido, são a garantia da Educação Básica universal e gratuita que contempla o ensino médio; a exigência de um maior grau de formação docente, com cursos de licenciatura em nível superior; a produção de material didático mais aprofundado, crítico e reflexivo e a implementação de uma prática pedagógica mais inclusiva, entre outros.

É necessário, no entanto, compreender a dimensão das conquistas relativas à promulgação da LDB para a educação pública e resgatar os aspectos críticos de seu processo de elaboração e do texto final. Diante do cenário herdado de uma educação forjada no seio da ditadura civil-militar, é possível reconhecer avanços na lei, mas cabe ressaltar o embate acirrado que se instaurou durante sua elaboração e o resultado deficitário no atendimento ao conjunto das demandas apontadas por educadores, estudantes, gestores e militantes para a formação da classe trabalhadora. O processo de discussão da lei começou em 1989, passou por governos conservadores e liberais e culminou com a publicação do texto final em 1996, o tempo longo possibilitou uma série de mecanismos de retrocesso nas formulações e ataques autoritários às proposições mais democráticas. Moraes e Neto (1993) destacam a orientação privatista do governo do presidente Fernando Collor de Mello – na economia e na educação – com presença fortemente marcada também no Congresso Nacional. Os autores nos levam a compreender que se tratava de uma disputa sobre a destinação dos fundos públicos.

Desde sua gestação, o projeto aprovado pela Comissão de Educação da Câmara tem sofrido investidas e boicotes dos setores conservadores. A última dessas investidas partiu do senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) que, desconsiderando o processo democrático em curso na Câmara Federal, apresentou à Comissão de Educação do Senado, outro projeto de LDB – a “Lei da Educação” –, de sua autoria e co-assinado pelos senadores Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Correa (PDT-MG). Tal projeto – que representa profunda regressão política e pedagógica na organização da educação escolar brasileira e se encontra, hoje, em regime de votação no plenário do Senado – “foi gestado no governo Collor sob os auspícios do ex-ministro José Goldenberg e da profa. Eunice Durhan, e é praticamente desconhecido de educadores e parlamentares”. (MORAES; NETO, 1993, p. 32).

A discussão sobre a formação técnica e a formação geral também se acalorou, englobando distintas concepções para as modalidades de ensino técnico de nível médio, ensino médio propedêutico e ensino médio integrado, e retomando questionamentos a respeito de como deveria ser ofertada a formação profissional, em nível médio. Para melhor compreensão dessas disputas, vale observar o que Moraes e Neto (1993) denunciam como um histórico de medidas e promulgação de leis que possibilitaram a manutenção do sistema dualista de ensino no país. Segundo suas pesquisas, apenas na década de 50 os alunos das escolas profissionalizantes obtiveram o direito de migrar para o curso secundário e de se candidatar ao ensino superior – equivalência definitiva conquistada com a LDB de 1961 (BRASIL, 1961) – e além disso, a LDB de 1971 (BRASIL, 1971), no contexto da ditadura e com base na Teoria do Capital Humano, havia tornado compulsória a formação técnica em nível médio, sob justificativa de atender uma carência de formação de profissionais técnicos, quando na verdade, os resultados revelaram uma desqualificação da formação e “o objetivo político de conter a demanda pelo ensino superior” (MORAES; NETO, 1993, p. 33).

A Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982) do presidente João Baptista Figueiredo alterou alguns dispositivos da LDB de 1971 (BRASIL, 1971), revogando a formação profissional compulsória no chamado Segundo Grau, com intuito de atender interesses da elite e desobrigar as escolas privadas do cumprimento desta determinação. Era premente, no momento dos debates sobre a LDB de 96, a preocupação em repensar a educação profissional em nível médio, garantindo a formação geral para os cursos técnicos e a superação do dualismo. Ainda segundo Moraes e Neto (1993), o projeto vinculado ao campo popular, de autoria do deputado Jorge Hage do Partido Democrático Trabalhista (PDT), havia sido discutido democraticamente em aspecto amplo com movimentos sociais e outras entidades representativas, por meio da criação do Fórum Nacional, tendo sido “aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desportos da Câmara Federal em junho de 1990, depois de quase dois anos de intenso trabalho de consultas” (MORAES; NETO, 1993, p. 30):

O privatismo escolar, fortemente representado no Congresso Nacional, ao impedir a aprovação de medidas que colocam em risco os crescentes benefícios concedidos pelo Estado às suas empresas lucrativas, tem suprimido importantes conquistas da educação democrática. Cabe lembrar que o deputado Florestan Fernandes foi derrotado quatro vezes na Assembleia Nacional Constituinte quando tentou estabelecer a exclusividade da destinação do dinheiro público para a escola pública. *Ibidem*, 1993, p. 31).

Embora pautada em demandas antagônicas e com resultados que deixaram lacunas importantes, houve alguns ganhos no texto final da LDB de 96, a exemplo da garantia de universalização da Educação Básica, com incorporação do ensino médio e ampliação da oferta formativa nesta modalidade, pois, conforme artigo 36, parágrafo 2º: “atendida a formação geral do educando, poder [ia] prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. No entanto, mesmo com essa abertura para uma imbricação da formação geral com a formação técnica na etapa do ensino médio do sistema educacional público (que possibilitava vislumbrar um modelo de educação integral), as redes de educação básica e educação profissional ficaram separadas, sendo a segunda submetida diretamente aos interesses do capital para formação instrumentalizada da classe trabalhadora, em escolas públicas ou particulares de estreita vinculação pedagógico-prática com o empresariado, ou mesmo em treinamentos realizados dentro das próprias empresas ou, ainda, por meio de cursos profissionalizantes do chamado “Sistema S” de ensino (financiado pelo Estado e pela população, mas com gestão empresarial).

Importante ressaltar que no ano seguinte ao da promulgação da LDB de 1996, o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) publicou o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), que emendava o texto da lei, justamente no artigo 36, parágrafo 2º, e impunha uma marcada separação entre a oferta dos cursos técnicos e do ensino médio, retrocedendo na abertura apresentada pela LDB e reforçando, indubitavelmente, sua proposta governamental de educação dualista, com notada precarização da oferta de formação profissional, como se pode observar no artigo 5º do referido decreto: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” e em seu parágrafo único: “as disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.” (BRASIL, 1997, art. 5º, parágrafo único).

Tal cisão foi rompida apenas sete anos depois, por meio do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004a) do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, oriundo do Partido dos Trabalhadores (PT), com proposição de governo mais popular. O decreto de Lula revogou o decreto de FHC e estabeleceu no artigo 4º que: “A educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” e que tal articulação pode dar-se também pela forma: “I- Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.”

Há um ganho inquestionável com o decreto de Lula para a formação da classe trabalhadora, no estabelecimento do ensino médio integrado como uma das modalidades para a formação de nível secundário. O texto do decreto não deixa dúvida sobre a viabilização do ensino médio integrado, ao impedir matrículas duplas ou concomitantes dentro da mesma instituição, evitando outras interpretações que pudessem ferir o aspecto da integralidade. Em julho de 2008 é promulgada a Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008b) que:

Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 30 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008b, doc. não paginado).

Em dezembro do mesmo ano de 2008, são criados os Institutos Federais com a promulgação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008c), analisada no quarto capítulo, em conjunto com demais textos normativos que estabelecem a implementação da política do ensino médio integrado e revelam sua concepção formativa e de perfil de egresso.

### **3.2 A implementação da política educacional do ensino médio integrado no IFSP**

Em consonância com aspectos já apontados, Santos (2017) reforça a perspectiva sobre a natureza do incômodo de setores mais conservadores diante da implementação de uma modalidade de ensino com a proposta do ensino médio integrado. A preocupação da elite parece pairar sobre o fato de que a política educacional amplia o acesso de seus egressos ao ensino superior público, por meio de uma formação geral de boa qualidade, o que pode culminar numa preferência dos estudantes pela continuidade dos estudos nas universidades, em detrimento da

atuação imediata em funções técnicas no mercado de trabalho. Em associação às políticas de cotas das universidades públicas, pode levar também ao aumento da concorrência para o acesso a essa instância privilegiada de ensino superior. Essa análise coincide, conforme já demonstrado, com outros momentos da história da educação em que se buscou impedir a presença da classe trabalhadora em espaços educacionais, laborais e sociais nos quais se dão a elaboração, a gestão e a administração societais.

Segundo o autor, as incongruências da LDB de 1996 deixaram brechas – para o que se definiu, mais efetivamente, com o Decreto de FHC – ao desobrigar o Estado da oferta de educação profissional e liberar a atuação da iniciativa privada na modalidade (segundo os artigos 36 e 40), por meio da formação continuada ou mesmo da “articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, art. 40º apud SANTOS, 2017). Nesta perspectiva, o objetivo da normativa teria sido, não o de possibilitar iniciativas para uma educação mais ampla, com integralização dos conhecimentos gerais e técnicos na etapa de ensino de nível médio, mas o de reafirmar a presença do empresariado na educação profissional. No entanto, ao analisar o tratamento dado à educação profissional na LDB de 1996 e no Decreto de 1997 de FHC, o autor estende a crítica também ao Decreto de 2004 de Lula que, segundo sua compreensão, embora tenha garantido a viabilização do ensino médio integrado, manteve o alinhamento com uma orientação educacional voltada à formação para o trabalho nos padrões determinados pelo mercado, corroborando um projeto neoliberal.

Sobre a crítica de Santos (2017), relativa à orientação educacional da modalidade do ensino médio integrado, vale apontar que há, na produção acadêmica da área de Educação, posicionamentos contrários à própria educação profissional em nível secundário realizada já na educação básica, por considerarem o modelo como formação precoce da força de trabalho. Nessa compreensão, a profissionalização nesta etapa educacional poderia restringir a atuação dos estudantes de camadas mais pobres às ocupações de nível médio no mercado de trabalho e limitar a continuidade de seus estudos em nível superior, o que acabaria por contribuir para o dualismo educacional e para a reprodução social do modelo societal desigual.

Trata-se de uma preocupação que considera a educação profissional numa perspectiva reducionista, compreendida como aquela voltada exclusivamente para o ingresso no mercado de trabalho por meio de uma capacitação técnica restrita e da instrumentalização do conhecimento técnico e geral aos interesses do capital. Há que se indagar sobre o tipo de



educação profissional que se propõe e reafirmar a amplitude da proposta de educação profissional na perspectiva da educação integral. O que se pretende com o ensino médio integrado, partindo-se das bases teóricas e da luta concreta que culminaram na sua conformação, é a educação profissional na perspectiva gramsciana que lhe atribui um sentido amplo que vincula formação política e técnica, numa perspectiva de trabalho ontológico e de educação omnilateral como forma de emancipação humana e produção da cultura e da vida.

É necessário, ainda, observar na história da educação profissional no Brasil, os inúmeros esforços empregados para que a educação profissional de nível médio, voltada aos filhos dos trabalhadores, pudesse vir acompanhada de uma formação cultural mais ampla. A formação geral aliada à técnica, como proposto para o ensino médio integrado, além de melhorar qualitativamente a formação do trabalhador técnico, pode ampliar sua concepção crítica, política e social, contribuindo também para seu acesso ao ensino superior público. Além desses resultados, espera-se com a implementação da modalidade, uma ampliação efetiva da participação de segmentos populares da sociedade civil em instâncias de trabalho, decisão e direção política que são majoritariamente ocupadas pela elite. Ademais, desconsiderar a necessidade premente da classe trabalhadora de capacitar-se para o trabalho, com vistas a melhorar sua condição de vida por meio do acesso ao emprego e renda, seria estabelecer as bases da luta popular numa ideologia não racional ou irrealizável, ao menos no estágio de desenvolvimento social que vivemos no país.

É fundamental que se compreenda o trabalho na sua dimensão emancipatória, não vinculando-o apenas à ideia de alienação e expropriação, pois, embora o trabalho também tome essa forma no modo de produção capitalista, é constituído primeira e principalmente como condição ontológica humana de produção da vida e de conformação do próprio humano na produção da cultura. Se o considerarmos apenas por meio de uma perspectiva negativa e desesperançada que o restringe à opressão humana, deixaremos de lado sua essência fundamental na qual se encontram as possibilidades de luta e de transformação econômico-política e social.

No cenário atual, considero importante a retomada da centralidade do trabalho na perspectiva apontada por Antunes (2006, 2009) e a consideração da noção gramsciana de “trabalho como princípio educativo” como forma de suscitar, em caráter de urgência, a compreensão sobre o trabalho ontológico e a reflexão crítica sobre as relações sociais do

trabalho. Uma educação emancipatória do trabalhador deve conceber a formação do intelectual orgânico da classe trabalhadora:

(...) 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 permanente”, 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, 2001, p. 53).

Ao tratar do trabalhador dirigente, Gramsci propõe uma concepção de educação que forma técnica e politicamente e, ao fazer isso, resgata a proposição marxiana sobre a emancipação econômica e política da classe trabalhadora, justamente por meio do trabalho e não pelo distanciamento dele. Na capacidade produtiva que gera valor, está a base necessária para a emancipação, orientada pela teoria da práxis que associa elaboração intelectual à prática social (e conseqüentemente ao exercício do trabalho) e dá sentido a propostas educacionais como a do ensino médio integrado. A conquista desta política pública deve ser, ao contrário do que apresentam seus críticos, compreendida como um elemento importante na redução do dualismo na educação, por qualificar a formação técnica e abrir maiores possibilidades de atuação social aos estudantes oriundos das classes populares. Em tempo, não é problema que invalide o ensino médio integrado se os egressos optam por empregos das áreas técnicas de nível médio ou se seguem para a continuidade da formação no ensino superior. Compreendo que a relevância da modalidade esteja, justamente, na ampliação das perspectivas de futuro oferecidas aos seus estudantes e nos desdobramentos que tais atuações podem assumir no processo de transformação das relações sociais de trabalho para um modelo mais igualitário.

Embora o poder hegemônico defina grande parte das políticas e práticas educacionais, é preciso destacar – para que não se caia num discurso derrotista – que as determinações superestruturais do capital não ocorrem apenas por meio de imposições normativas, mas também pela ação de sujeitos sociais, o que evidencia o caráter dialético. Apesar das enormes contradições, há uma resistência histórica importante que vem ajudando a conter as investidas dos interesses de mercado na educação brasileira e que continua fortemente articulada nos espaços governamentais, acadêmicos, escolares e em outras instâncias da vida social. A disputa pela educação não passa apenas pela composição da grade curricular, pela ampliação das redes ou pelo uso do fundo público, mas pela concepção que a população e os próprios agentes educacionais têm de sociedade, trabalho e educação. É vital o estabelecimento de um modelo educacional crítico e integral, vinculado ao desenvolvimento científico e à formação crítico-

política, que vise à conscientização da sociedade sobre os desdobramentos do modo de produção vigente. Considero que, se as intenções e premissas constitutivas do capital fossem expostas clara e objetivamente, não haveria adesão da classe trabalhadora ao seu projeto.

O poder político acompanha o poder econômico e cria narrativas ilusórias sobre o modo de produção capitalista que buscam conferir-lhe coerência, justiça e legitimidade. Discursos enganosos são disseminados também no interior das escolas, a exemplo da concepção falsa de inferiorização da classe trabalhadora e de sua dependência da benevolência da classe dominante. Mesmo nos sujeitos oriundos de estratos populares que alcançaram um grau de escolarização mais alto, é possível identificar processos de cooptação que os levam a atuar como intelectuais orgânicos da classe burguesa. Um exemplo seria a contradição que há na adesão de parte dos agentes da escola pública à implementação de políticas e práticas privatistas que afetam não apenas suas próprias condições de trabalho e carreira, mas a finalidade educacional e a relação professor-aluno. Os motivos que levam a tal cooptação parecem estar encerrados em concepções meritocráticas de ensino e naturalização do dualismo educacional, entre outros processos de assimilação acrítica. Tanto nas normativas quanto nos discursos encontrados no interior da escola são materializadas proposições conformistas (ou intencionalmente segregadoras) que se justificam pelo objetivo de “contribuir com os estudantes pobres em sua luta pela sobrevivência imediata”. Formas de alheamento como essas, perpassam a atuação política dos sujeitos e os levam a graves equívocos de compreensão social, mesmos quando gestados por intenções solidárias.

Na implementação da política do ensino médio integrado nos Institutos Federais, nos mesmos moldes do que ocorre nas diversas instâncias da sociedade civil, há contradições e posicionamentos distintos entre seus agentes. É notório que muitos se alinham a perspectivas não críticas de formação instrumentalizada e preparação dos estudantes para acesso ao mercado de trabalho competitivo, em função de sua própria formação profissional, de uma orientação liberal particular ou mesmo pela simples reprodução de discursos meritocráticos neoliberais presentes no senso comum. Por outro lado, há também os que se pronunciam criticamente e investem sua energia física e intelectual na efetivação de uma educação integral e na formação dos sujeitos com vistas à transformação social, por meio de concepções emancipatórias de trabalho e sociedade.

Por tratar-se de um campo de disputas, os processos históricos educacionais demonstram que, mesmo em momentos de conquista de políticas públicas mais populares, não

apenas a elaboração, mas também a implementação das políticas pode tardar a se estabelecer, em razão das mencionadas contradições e concepções distintas dos sujeitos envolvidos. No caso específico da publicação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a) de Lula, a elaboração da política teria começado, segundo Moehlecke (2012) no ano de 2003, quando a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC) iniciou o processo de discussão e organizou o Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”. Após a publicação do decreto, o processo de elaboração das diretrizes se deu conforme descreve a autora:

(...) Posteriormente, a Secretaria de Educação Básica (SEB), da qual a educação de nível médio passa a fazer parte, iniciou uma revisão dos PCNEM, consultando diversos especialistas no assunto, o que culminou nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2006. Em 2009, o Ministério da Educação convidou um conjunto de especialistas para auxiliá-lo no processo de revisão e atualização das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica como um todo, incluindo o ensino médio. Em 2010, o documento resultante desse trabalho foi apresentado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação como base para o início da definição de novas diretrizes para a área. Em julho de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (parecer CNE/CEB n. 7/2010 e resolução CNE/CEB n. 4/2010) e, em maio de 2011, foi aprovado parecer estabelecendo novas diretrizes curriculares especificamente para o ensino médio (parecer CNE/CEB n. 5/2011). (MOEHLECKE, 2012, p. 52).

A demora do Conselho Nacional de Educação para publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio da Resolução CNE/CEB nº 02 de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012b), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), ainda mais tardiamente, com a Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012c), pode ter sido um dos elementos utilizados como justificativa para o fato de que em 2007 (quando o Decreto nº 5.154/2004 datava já de três anos e estando a apenas um ano da promulgação da Lei nº 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008 de Criação dos Institutos Federais), conforme identificado por D’Angelo (2007), o CEFET de São Paulo ainda não tivesse implementado nenhum curso técnico integrado ao ensino médio, mantendo apenas as modalidades de cursos técnicos concomitantes ou subsequentes e retardando o processo de implementação da política, o que o distinguia da atuação de outros CEFETs à época. Segundo a autora:

Em termos de ensino médio, é considerado um dos únicos CEFETs da União que preserva ainda o curso técnico apartado do médio propedêutico, sendo dessa forma ofertados dois cursos, duas matrículas, dois custos (para o Estado e para a família) para um possível aluno que deseje fazer o curso técnico além do médio. Assim existe o curso médio propedêutico, com várias turmas (oito turmas com mais de 40 alunos cada na sede do CEFET-SP e duas turmas em Cubatão, segundo o catálogo de matrícula para 2007), o ensino técnico concomitante ou subsequente em Eletrotécnica, Planejamento e Controle de Produção, Eletrônica, Telecomunicações, Construção

Civil e Programação e Desenvolvimento de Sistemas. O PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) instituídos nos CEFETs pelo Decreto n. 5.478 de 24 de junho de 2005 (governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do Ministro da Educação Tarso Genro) também são ofertados no CEFET-SP na modalidade de Ensino Médio com duração de dois anos e com certificação de Qualificação em “Preparador e Operador de Máquinas Operatrizes” (D’ANGELO, 2007, p. 161).

Alguns atrasos poderiam ser explicados pelo tempo necessário para realização de etapas administrativas como organização do espaço e contratação de novos servidores por concurso público e para apropriação da própria política por parte dos sujeitos envolvidos, mas é preciso considerar que, diante de tamanha demora e sendo o CEFET-SP um dos últimos a iniciar o processo de implementação do ensino médio integrado previsto no decreto de Lula, seja possível identificar a existência de uma resistência interna e de uma perspectiva conservadora da instituição. Tal fato reforça a noção de que o processo de disputas para a conquista da modalidade de ensino médio integrado, como forma de redução do dualismo histórico da educação brasileira, não se restringiu ao período que antecedeu sua aprovação pelo Decreto nº 5.154/2004.

Discursos pautados no desenvolvimento de habilidades e competências<sup>15</sup> e na urgência da empregabilidade<sup>16</sup>, passaram a contaminar os debates educacionais e as práticas pedagógicas, com reverberações claras no conjunto do sistema educacional do país. No contexto dos IFs, embora seu histórico na formação técnica, não há uma adesão expressa à Teoria do Capital Humano e uma estruturação dos currículos em função da aquisição das “habilidades e competências” estritamente, o que, em alguns documentos é, inclusive, refutado. No entanto, na Resolução nº 06/2012 aparece o uso da expressão “conhecimentos e habilidades”, como se verá no quarto capítulo e, considerados outros discursos institucionais vinculados à noção de empregabilidade, tal concepção educacional parece ter encontrado algum tipo de diálogo.

A separação histórica entre formação profissional e formação geral tem propósito na instrumentalização da oferta para execução de tarefas demandadas pelo mercado de trabalho, restringindo o desenvolvimento dos conhecimentos gerais, culturais e políticos, tanto na educação quanto na prática do trabalho e demais aspectos da vida social. São resquícios

---

<sup>15</sup> O currículo pautado em Habilidades e Competências decorre da Pedagogia das Competências que tem lastro na Teoria do Capital Humano e aponta para uma formação instrumentalizada, restritiva, mensurável e discrepante com a noção de educação integral aqui delimitada. Para aprofundamento, vide FRIGOTTO (2009b).

<sup>16</sup> Termo utilizado para expressar a noção de responsabilização dos trabalhadores pela conquista do emprego, por meio de sua capacidade e habilidades, e não como atribuição do Estado ou do capital. Vide OLIVEIRA (2009).

neoliberais já da década de 90, com aberturas importantes para o desenvolvimento da lógica capitalista e ingerência empresarial na educação, impostas pelo Decreto nº 2.208/1997 e, como já citado anteriormente, pela própria LDB nº 9.394/1996, assim qualificada por Santos (2017):

Este texto legal [LDB n. 9.394/96], mesmo sendo rico em suas ambiguidades, deixa claro no Art. 36º ‘a’ que o Estado está desobrigado de ofertar o ensino profissionalizante. Já o Art. 40º escreve o seguinte: “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”. (SANTOS, 2017, p. 230).

Embora o avanço democrático no campo educacional com o Decreto nº 5.154/2004 de Lula e a criação dos IFs em 2008, observa-se um complexo e longo contexto de implementação do ensino médio integrado. Com a promulgação da Lei nº 11.892/2008 de Criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008c) foram estabelecidos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, espalhados pelo território nacional, mediante a transformação e a integração das Escolas Técnicas Federais e da grande maioria dos CEFETs (exceção para o CEFET-RJ e CEFET-MG). O CEFET-SP foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e passou a ser regido pelas determinações da referida lei, dentre as quais se encontra a priorização da oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Desde então, a instituição está sujeita, portanto, ao atendimento dos artigos 7º e 8º (o que não se realizou de forma imediata, dadas as disputas e interesses internos) que se referem à composição da oferta educacional por modalidades de ensino, com um mínimo de 50% da oferta para educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados e um mínimo de 20% para “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” (BRASIL, 2008c). Leia-se ainda:

Art. 7º. Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, 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.

Art. 8º. No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do *caput* do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do *caput* do citado art. 7º. [que trata das licenciaturas] (BRASIL, 2008c, doc. não paginado).

Com a nova configuração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica houve um avanço na valorização da formação geral dos estudantes, seja em nível superior com a implementação crescente de cursos de licenciatura, seja na formação profissional integrada ao ensino médio, em contraponto à atuação originária da instituição, exclusivamente de formação técnica. No entanto, os primeiros arranjos para elaboração dos PPCs para o ensino médio integrado, giravam em torno de uma simples justaposição de componentes curriculares das áreas profissional e geral, sem a presença de um modelo conceitualmente integrado de educação. As diretrizes foram se estabelecendo ao longo dos anos por meio de resoluções que alternavam ganhos e perdas na concepção de educação integral, como se verá no quarto e no quinto capítulos.

O IFSP tardou uma década para atingir a meta de oferta da modalidade de ensino médio integrado na totalidade dos *campi*, todavia, ainda com uma exceção para o *campus* São José do Rio Preto. Vale destacar que o número de *campi* tendia à ampliação em função do processo de expansão que vinha sendo efetivado pelos governos progressistas, mas que acabou estagnado com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, promovido pelo golpe político de 2016 que levou ao poder governos de proposta neoliberal e conservadora.

Nesse cenário, não apenas cessaram os investimentos na expansão da Rede Federal de Educação, como foi imposta uma redução drástica no orçamento geral da pasta da Educação pública. Em fevereiro de 2022, o IFSP propôs à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, a implementação de novos *campi* nas cidades Presidente Prudente, Rio Claro e Miracatu. A partir deste ano de 2023, o processo de expansão da rede deve ser retomado contemplando essas unidades, além de Bauru e outras que têm sido estudadas pela instituição (IFSP, 2022). Em paralelo ao atendimento da oferta quantitativa para a modalidade, impõe-se a necessidade de uma reflexão sobre o aspecto qualitativo da formação, relativo à concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado, segundo a perspectiva de educação integral, anteriormente apresentada como referência para as análises promovidas nesta tese.

A manutenção da conquista da modalidade e sua expansão dentro dos próprios Institutos Federais e para outras redes públicas devem ser compreendidas como medidas fundamentais para a redução da desigualdade social. O ensino médio integrado qualifica a educação secundária e profissional pública e, em alguma medida, equipara a oferta entre regiões distintas com diferentes realidades sociais e entre as redes públicas e privadas. Os Institutos Federais,

embora dentro de seus limites materiais e das contradições político-ideológicas internas e externas, têm sido palco de viabilização desta oferta formativa e contribuído para a universalização da educação pública, emancipatória, integral e de qualidade.

O caminho oposto a esse, ou seja, aquele das reformas atuais (em especial a Reforma do Ensino Médio que desmantela a oferta do sistema público, em atendimento aos interesses neoliberais), visa apenas ao dualismo educacional e promove o acirramento da desigualdade social, oferecendo mais privilégios aos já privilegiados.

(...) A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

### **3.3 Novas interferências do capital na educação pública: Reforma do Ensino Médio**

Propostas educacionais não são neutras e estão sempre alinhadas aos interesses de um grupo social ou de outro, isso já sabemos. Assombra, porém, o grau de desmonte do sistema educacional brasileiro proposto pelas reformas educacionais mais recentes, localizadas nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro. O chamado Novo Ensino Médio (NEM) não pode ser considerado nem mesmo como uma proposta extremista de instrumentalização da educação para o mercado de trabalho. Trata-se, na verdade, do reflexo da precarização do próprio mercado de trabalho e da materialização de um projeto neoliberal, gestado na crise do capitalismo, que destrói completamente as bases científicas do currículo do ensino médio; flexibiliza toda a proposição pedagógica e a relação professor-aluno e permite amplas formas de privatização desta etapa da educação pública com uso indiscriminado do fundo público.

No caso desta reforma, não é possível sequer falar em perdas significativas para uma perspectiva de educação integral, mas é premente assumir que se trata de uma proposição privatista que pretende lançar os jovens da classe trabalhadora à própria sorte, dissimulando suas intenções pela exaltação da ideia de empreendedorismo, ou à realização de trabalhos de baixíssima qualificação e remuneração e sem garantias trabalhistas. A reforma destitui esses jovens do direito, historicamente conquistado, à educação secundária pública, gratuita, universalizada e de tronco comum. Trata-se do modelo de dualismo mais radical, não no sentido



da diferenciação da atuação no mundo do trabalho entre sujeitos de uma classe social ou de outra, mas da extirpação de qualquer possibilidade de concorrer a uma vaga qualificada no mercado de trabalho ou de acessar o ensino superior público para a grande maioria da população jovem que depende do sistema educacional público.

A natureza autoritária da lei demonstrou tratar-se de um mecanismo antipopular que, além de impedir o debate com a comunidade e com profissionais da educação pública, teve sua origem na Medida Provisória n.746/2016 (BRASIL, 2016b), o que denota seu caráter não democrático e a intenção de impor celeridade ao processo para escapar aos movimentos de resistência e ao esclarecimento da população. Tendo sido apresentada pelo governo, também antidemocrático, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff do poder, guarda estreita relação com interesses empresariais de privatização da educação pública em disputa pelo fundo público. Contrariando as proposições para uma oferta educacional politizada e emancipatória, os idealizadores da reforma, ignoraram abertamente as orientações dos intelectuais da educação, dos educadores e as manifestações dos estudantes e dos movimentos sociais, buscando legitimá-la como democrática por meio do que foi apresentado como um debate entre os então chamados “especialistas da educação” que, em realidade, eram pessoas contratadas pelas fundações ligadas a instituições privadas, majoritariamente dos grandes conglomerados financeiros que têm adentrado a educação e demonstrado interesse na amplificação da financeirização do direito social.

A Lei nº 13.415/2017 que ficou conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio já apontava na própria ementa a gravidade e a dimensão da flexibilização: “Altera as Leis nº 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” (BRASIL, 2017b). Em dezembro de 2018, por ocasião da publicação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018c), ficou estabelecida a previsão de implementação para 2020. Importante destacar que a BNCC para as etapas do ensino infantil e fundamental foi publicada já no final de 2017, sem deixar tempo nem espaço para discussão e conscientização da

população sobre a posição contrária de educadores e movimentos sociais de defesa da educação pública.

Diante da resistência de professores e alunos à Reforma do Ensino Médio, o Ministério da Educação veiculou, exaustivamente, uma campanha publicitária<sup>17</sup> que apresentava a proposta como favorável aos estudantes. Os argumentos principais eram a suposta “liberdade de escolha” do itinerário a ser cursado – que, em si, já caracteriza a redução da oferta formativa e que acabou se configurando numa enorme falácia, pois as escolas não possuem estrutura para a oferta de todos os itinerários formativos – e pela promessa infame de uma formação “modernizada” e capacitadora dos estudantes para ingresso no mercado de trabalho que sensibilizou principalmente as famílias mais carentes, mas que é igualmente enganosa devido ao momento de crise estrutural do capitalismo que vem promovendo a redução crescente da oferta de emprego formal, como discutido no segundo capítulo.

Segundo Moraes (2023), as distintas formas de precarização do trabalho no país “têm redefinido as bases sociais das classes trabalhadoras, afetando de forma singular o futuro de amplos setores das juventudes trabalhadoras” (MORAES, 2023, não paginado). Sobre isso, a autora destaca indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o período de 2003 a 2020, com percentuais recordes de desemprego da juventude, sendo 41,88% entre indivíduos de 14 a 17 anos e 26,8% entre os que têm de 18 a 24 anos. (*Ibidem*).

Para Moraes (2023), além de extinguir o direito à educação pública universalizada na educação básica, a reforma:

(...) destrói o ensino técnico profissional público de qualidade substituindo-o por uma formação profissional, com organização flexível, fragmentada e modular, retirando-lhe a forma escolar e moldando-o como formação continuada, de modo a facilitar sua oferta por ‘organizações empregadoras’, ou por ‘outras instituições nacionais ou estrangeiras’ (conforme artigo 14 e 17 da Resolução que modifica a DCN do EM. (*Ibidem*).

Sobre o discurso de formação para o mercado, Moraes indaga sobre qual seria o mercado em referência, uma vez que no processo de globalização do capital financeiro há uma aceleração da “desindustrialização da economia do país – que passa aproximadamente dos 23% do PIB, na década de 1980, para 18-19% nos anos 1990 e atinge aproximadamente 9% hoje” (*Ibidem*). Assim, a redução da qualidade formativa vincula-se à:

---

<sup>17</sup> Links com exemplos de vídeos veiculados pelo MEC em 2017 ([https://www.youtube.com/watch?v=P\\_1iPX6Ui54](https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54); [https://www.youtube.com/watch?v=DFfRjP\\_hyzM](https://www.youtube.com/watch?v=DFfRjP_hyzM) e <https://www.youtube.com/watch?v=qdjwF05OdI>).

(...) ausência de demandas socioeconômicas por produção de ciência e tecnologia em um país cuja economia se especializa em criar empregos e/ou ocupações de baixa qualificação, com a destruição permanente de cadeias produtivas, o declínio da participação da indústria de transformação, em especial a metal-mecânica no PIB. A nova inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho privilegia setores primários exportadores, em particular a mineração, agroindústria, construção civil e pesada, e não privilegia o emprego qualificado. Os motores da acumulação concentram-se, ainda, em outros setores que não empregam trabalho especialmente qualificado, tais como o setor de serviços, a indústria financeira, os *call centers*, isto é, o *telemarketing*. (*Ibidem*).

Nessa mesma direção, Ramos (2017; 2022) afirma que a Lei nº 13.415/2017 se coloca no extremo oposto da noção de educação integral concebida como omnilateral e capaz de promover a formação técnica e política da classe trabalhadora e que, segundo o pensamento gramsciano, consiste na formação de intelectuais orgânicos e na construção de um modelo unitário de escola. Para a autora, a reforma dualista, na realidade, é um projeto hegemônico de cooptação e de amplificação da restrição do acesso da classe trabalhadora ao ensino superior, às instâncias políticas decisórias e às posições mais qualificadas de trabalho:

As ideias hegemônicas são aquelas que dão direção cultural e material a um grupo social. Ela se disputa e se conquista numa sociedade que tem relações, formalmente, consideradas democráticas, já que, no estado ditatorial, predomina a coerção. Em sociedades democráticas, a hegemonia implica obter o consentimento ativo das massas e construir consenso. A contrarreforma atual é a expressão da hegemonia do pensamento burguês, conservador e retrógrado, o qual se revelou em seu método e em seu conteúdo. (RAMOS, 2017, p. 37).

Ferretti (2018c; 2016) coincide com a perspectiva de Ramos (2017; 2022) a respeito da orientação política por trás da Reforma do Ensino Médio de 2017 e aponta que não se trata de uma estratégia nova. Além de não democrática, sem o debate necessário para mudanças tão impactantes na modalidade, a reforma retomou a fragmentação curricular em itinerários formativos que havia sido prevista no Projeto de Lei nº 6.840/2013. Este PL se anunciava como normativa que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento” (BRASIL, 2013a, ementa) e abria fissuras na LDB 9.394/96, para acomodar novas orientações políticas para a educação, propostas por uma “Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio” (BRASIL, 2013a) na Câmara dos Deputados, estabelecida ainda no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff.

Conforme apontado por Ferretti, o PL de 2013 foi muito criticado por associações e movimentos sociais em prol da educação pública, por apresentar diversos elementos que fragmentavam o ensino médio, e acabou não sendo colocado em vigor à época, até que foi

parcialmente recuperado na elaboração da Lei nº 13.415/2017 (já no governo de Michel Temer). Dentre os aspectos que permaneceram, “o principal (...) se refere à constituição dos denominados percursos formativos, ainda que bastante modificados.” (FERRETTI, 2018c, p. 26). Tais percursos formativos, denominados por “ênfases” no referido PL, propõem um modelo fragmentado que rompe com a oferta de tronco comum na educação secundária. Ou seja, a reforma deixa de garantir a oferta mínima (composta pelo conjunto dos conhecimentos historicamente produzidos nas distintas áreas) universalizada para todas as escolas das redes públicas e também privadas. Essas últimas, no entanto, têm maior condição de manter a qualidade formativa ofertando conhecimentos como complementaridade, em função da disponibilidade de recursos e propósitos educacionais. Trata-se, portanto, de uma reforma que afeta principalmente a educação pública e promove a lógica educacional dualista que vem se estabelecendo no país. A proposta de fragmentação do ensino médio em percursos formativos tem por finalidade a redução da oferta pública, a contenção das possibilidades de realização de um modelo de educação integral e a manutenção da desigualdade de classe, como já mencionado. Como resultado, os itinerários acabam por restringir a atuação profissional e acadêmica futura dos alunos, num processo segregador e discriminatório que determina, muito precocemente, sua trajetória pessoal e profissional.

A Reforma do Ensino Médio, além dos aspectos ideológicos que a conectam com um projeto de sociedade desigual, configura-se como mais um componente no conjunto de ações que se impuseram para pressionar a realização de uma política de ajustes nos orçamentos públicos. A queda do governo de base progressista da presidenta Dilma Rousseff por meio de um golpe político-econômico – assumido em 2016 num encontro com empresários na *American Society - Council of Americas* pelo próprio vice-presidente Michel Temer que a substituiu – teria se dado em função da não adesão da presidenta ao projeto liberal intitulado “Ponte para o Futuro”, elaborado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), de Temer. Esse projeto representava “menos segurança e direitos aos trabalhadores, trabalhos por mais anos aos idosos e medidas que, na prática, poderiam inviabilizar os direitos universais de acesso a serviços públicos.” (CARTA CAPITAL, 2016).

Associada às reformas trabalhista e da previdência que se sucederam, a Emenda Constitucional nº 95 de 2016 (BRASIL, 2016a) é expressão das motivações apontadas para o golpe. Mesmo depois de muita resistência e manifestações populares contrárias, acabou sendo aprovada e congelou o orçamento público para áreas sociais elementares como educação e

saúde pelo período de 20 anos. Essas medidas objetivavam a redução de direitos sociais e do serviço público, em direção a um processo massivo de minimização do próprio Estado, em conjunto com a realização de privatizações e ajustes. O discurso utilizado para justificá-las apresentava uma necessidade de diminuição de gastos, em função do endividamento do Estado e dos altos custos para sua manutenção. No entanto, ficou evidente que não houve a mesma austeridade no tratamento de gastos públicos e incentivos fiscais que permanecem favorecendo o empresariado, o mercado financeiro e o capital internacional. O que se observa, na realidade, são os efeitos do acirramento da crise do capital e de sua tentativa de manutenção das taxas de lucro. Em consequência, vão sendo ampliadas a concentração de riquezas, a proletarização da pequena burguesia e a redução do emprego formal que leva os trabalhadores a condições laborais sem quaisquer garantias ou direitos. Nesse cenário, vai se forjando uma consciência social pautada na insegurança, no medo e na naturalização de problemas, cujas “soluções” são anunciadas pelo capital por meio da privatização dos serviços e direitos públicos e do aprofundamento da flexibilização do trabalho.

Para Ferretti (2018c), ao criticar o ensino médio público brasileiro e propor esse tipo de alteração da matriz curricular como solução, os idealizadores da Reforma do Ensino Médio apresentaram argumentos que desconsideravam os problemas de infraestrutura enfrentados pelas escolas e pelos docentes e, principalmente, os problemas sociais que afetam a educação. O próprio texto da lei apresenta elementos discursivos como “juventude”, “mundo do trabalho” e “sustentabilidade”, utilizados como abstrações esvaziadas de sentido e propõe um modelo que vai na contramão do modelo de educação integral, fragilizando disciplinas importantes como Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física, entre outros, ao ponto da possibilidade de eliminação delas.

[...] a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador. Cai por terra, nesse sentido, a proposta vigente até o momento, e mais igualitária, de oferta do mesmo currículo para todos os jovens em idade de frequentar o Ensino Médio, com o que se corre o risco de aumentar as desigualdades sociais já existentes. (FERRETTI, 2018c, p. 33).

Incluo às reflexões do autor sobre as disciplinas que assumem função mais questionadora, a Educação Física e, especialmente, a Arte por serem disciplinas que trazem, numa abordagem atualizada, uma importante crítica aos modelos instrumentalizados e adaptativos. No primeiro caso, por tratar dos efeitos da submissão do corpo humano aos espaços

restritivos e insalubres da sociedade moderna, industrializada, competitiva e discriminatória – seja nos espaços sociais ou no exercício do trabalho – que domesticam os corpos ao sistema, delimitando sua potencialidade expressiva e afetando também sua saúde; e no caso da Arte, outros elementos se somam aos debates sobre corpo e expressão humana, numa perspectiva crítica de: estudo das relações de poder presentes nas manifestações artísticas históricas; discussões sobre cultura de massa e formação de consenso; sobre cultura e arte popular e periférica e sobre aspectos políticos da produção artística nas mais distintas linguagens que podem contemplar um propósito emancipatório e, ainda, oportunizar a fruição de arte da qual vamos sendo destituídos pela imposição de uma vida funcional. Todos os componentes curriculares flexibilizados na proposta do NEM, bem como aqueles para os quais se propõe uma abordagem instrumentalizada, como é o caso de Língua Portuguesa, por exemplo – são justamente os que carregam maior potencialidade de contribuição para a desconstrução da hegemonia do capital.

A Lei 13.415 pode ser interpretada, nesse sentido, como uma ação e proposição de afirmação da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira, em contraposição às de caráter contra hegemônico, representadas pelas tentativas, formuladas no decorrer do primeiro governo Lula, de instituir no país uma educação de caráter integrado e integral (cf. Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005), tendo por referência as proposições de Gramsci a respeito da escola unitária, relativa, no caso brasileiro, ao Ensino Médio e à Educação Profissional técnica de nível médio.

A proposta da escola unitária traz, implícita na sua formulação, a necessidade de que os jovens a que se dirige tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos por meio do *conjunto integrado* das disciplinas escolares, mas, além disso, para se tornarem efetivamente autônomos, que tal acesso se dê não apenas pela apropriação individual, mas também coletiva de tais conhecimentos por meio do estabelecimento de relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012. (FERRETTI, 2018c, p. 34).

Além da redução de conhecimentos mais reflexivos e de formação geral, o NEM impõe aos alunos o “ingresso” precoce no mercado de trabalho, sem qualquer preparação geral ou técnica que seria, ao menos, coerente com o discurso apresentado pela reforma. O assalto à formação da classe trabalhadora, pretende, isso sim, relegá-la ao trabalho não-especializado e precarizado, uma vez que propõe também um descompasso entre a formação em etapa média e as demandas de conhecimento para ingresso no ensino superior. É importante reconhecer, todavia, o poder de sedução que o discurso exerceu sobre a população, ao anunciar as vantagens da priorização da formação técnica, em detrimento da formação geral. Ao se apresentar como uma solução para as necessidades materiais imediatas dos trabalhadores e uma chance de melhores condições de vida, tal narrativa reverberou na sociedade e também nas escolas,

promovendo posicionamentos iniciais contraditórios. O próprio processo de apropriação das mudanças previstas na lei demandou um esforço da comunidade num curto espaço de tempo, o que dificultou a compreensão da natureza desta reforma que vem sendo amplamente refutada pelos teóricos da educação brasileira contemporânea que defendem a perspectiva de educação integral.

Analisando as alterações da nova Base Nacional Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), Moraes (2017) destaca a consonância da reforma com interesses econômicos do empresariado estrangeiro e nacional, apresentados pelo discurso da necessária modernização da educação e preparação para um mercado de trabalho. Segundo a autora, em sintonia com Ferretti (2018c), os propositores da reforma justificam-na com a ideia de que a educação é falha e apresentam explicações equivocadas, superficiais e descontextualizadas para os problemas que ocorrem nas escolas e que têm sua origem na desigualdade social. Essa educação “malsucedida” seria a brecha para a apresentação da necessidade de mudança e de uma nova proposta de modelo educacional alternativa, capaz de “melhorar a qualidade de ensino”, por meio do alinhamento aos modelos educacionais internacionais, apresentados como capazes de levar os alunos a melhores resultados.

A principal mudança na direção deste “suposto” alinhamento seria a fragmentação do currículo em itinerários formativos. Moraes (2017) desconstrói essa narrativa demonstrando que não se trata, em realidade, de um alinhamento internacional, pois apenas alguns países adotaram modelos de fragmentação da formação na etapa equivalente ao ensino médio e alerta que, para fazer esse tipo de comparação entre países, seria essencial considerar os respectivos contextos históricos e realidades político-econômicas, além de analisar os sistemas educacionais e as reformas mais recentes.

Cabe enfatizar, em primeiro lugar, que a organização do ensino médio brasileiro não é a “única no mundo”. Ao contrário, a organização da educação secundária (denominação mais frequente e consagrada na região para a etapa localizada entre os ensinos primário e superior) de alguns países da Europa apresenta elementos comuns à brasileira, como se propõe indicar. É possível afirmar ainda que países cujos sistemas de ensino praticam menos a segregação precoce e favorecem a manutenção de um “tronco comum” por mais tempo na escolaridade básica obrigatória são os que alcançam melhores resultados educacionais, inclusive no PISA (MORAES, 2017, p. 408).

Importa destacar o fato de que as avaliações internacionais a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – utilizado como referência na argumentação dos idealizadores da Reforma do Ensino Médio, ao sugerirem a implementação de um modelo que

teria sido bem sucedido fora do Brasil e, portanto, deveria ser incorporado no país – devem ser compreendidas como oriundas de órgãos internacionais vinculados ao capital. Nesse sentido, tais avaliações partem da valorização de um determinado tipo de educação, implementada em países que se caracterizam por um sistema capitalista de configuração neoliberal, com proposições formativas em nível médio mais utilitaristas que as de países, também capitalistas, mas voltados à política de “Estado de bem-estar social”, com investimentos em modelos educacionais e científicos que atuam no desenvolvimento do conjunto da sociedade (MORAES, 2017).

Em decorrência da pandemia por Covid-19, apesar da determinação do prazo de implementação do Novo Ensino Médio para 2020, o calendário escolar foi suspenso e retomado cerca de um ano depois, na maioria dos casos ainda por via remota. Com a efetivação da política nas escolas em 2023, o que se observa já neste ano letivo é a ausência de um projeto pedagógico sério e um profundo desmantelamento do currículo, que passou a ofertar disciplinas e itinerários formativos sem qualquer relação com o conhecimento cientificamente sistematizado, ministrados por profissionais não licenciados, ditos de “notório saber”. O grau de desfaçatez da proposta tem sido denunciado por vários intelectuais da área:

O modelo precariza a formação básica científica e cultural e limita a perspectiva crítica da educação ao privilegiar o caráter utilitarista. Além de não resolver os já conhecidos problemas, está produzindo algo mais graves, que é o empobrecimento da formação da juventude com a diminuição das horas para a formação geral básica de 2.400h para 1.800, excluindo disciplinas fundamentais, tais como biologia, física, filosofia, história, geografia, química, sociologia etc.

Cada estado organizou o NEM de um jeito. Hoje temos 27 “ensinos médios” no país. Tem rede estadual com um rol de mais de 200 disciplinas eletivas e sem professores formados para ministrá-las. Disciplinas como “Educação financeira: como se tornar um milionário”, “Como fazer brigadeiro gourmet” e “O que rola por aí” estão substituindo conhecimentos fundamentais à formação dos jovens. (JACOMINI et al, 2023, não paginado).

O “Novo” Ensino Médio que continua sendo objeto de crítica e resistência, apesar da imposição às redes públicas estaduais e da implementação do novo material didático segundo a nova base, só pode ser chamado de novo por pretender substituir o modelo que vinha sendo implementado. Na prática, ele representa um grande retrocesso para a educação e retoma momentos histórico-educacionais de restrição do acesso ao ensino superior e do dualismo que oferta formação geral e profissional distintas por classe social, com precarização do sistema público. A novidade fica mesmo por conta da dimensão do desmonte da formação científica e da instrumentalização que nem chega a ser profissionalizante, mas vincula-se a uma atuação num mercado de trabalho em crescente desregulamentação. Além da redução das cargas



horárias da maioria das disciplinas, da quebra da obrigatoriedade e sua substituição pela fantasmagoria descrita pelas autoras no excerto, há a promessa de ampliação crescente da carga horária geral do ensino médio por meio de itinerários que poderão ser realizados em atividades laborais, o que configura a destinação dos estudantes para atuação profissional precoce e a condição precária de formação.

Em resumo, dentre os muitos problemas e retrocessos do Novo Ensino Médio, é possível apontar: 1. A destruição do direito à oferta de educação secundária universal pública e sua substituição por itinerários formativos diversificados; 2. A diferenciação curricular e sua gestão por órgãos educacionais regionais, segundo as condições das escolas e os interesses locais; 3. A abertura para a curricularização de projetos “pedagógicos” oriundos de empresas privadas e do terceiro setor em disputa pelos fundos públicos, por meio das ditas parcerias público-privadas; 4. A apropriação por parte do capital da força de trabalho dos jovens por meio do itinerário profissional que passa a ser incorporado à modalidade do ensino médio; 5. A restrição ao conhecimento promovida pela flexibilização da quase totalidade das disciplinas anteriores e pela oferta de propostas curriculares sem fundamentação científica; 6. O aprofundamento da dificuldade de acesso dos estudantes da escola pública ao ensino superior, em especial às universidades públicas, e ao trabalho qualificado; 7. A possibilidade de realização de um percentual da oferta educacional no formato de “educação à distância”, desconsiderando todas as dificuldades de acesso dos estudantes a computadores e redes de internet e a importância da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de ensino-aprendizagem e de sociabilização na etapa da educação básica; 8. A precarização da formação docente e a destruição da carreira dos licenciados em função da implementação do notório saber; 9. A inculcação de valores e da lógica do capital na educação pública. Esses são apenas alguns, dentre tantos outros aspectos da reforma, que objetiva a degradação da educação pública, a formação de mão-de-obra barata e a reprodução e o aprofundamento da distinção de classes.

Com o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República em janeiro de 2023, é retomada a esperança de um governo de orientação mais progressista e surgem demandas dos movimentos sociais pelo estabelecimento de políticas mais populares e pelo “Revogação” do conjunto de reformas neoliberais implementadas pelos governos anteriores de Temer e Bolsonaro, inclusive a Reforma do Ensino Médio. Ocorre que, já no período de transição de governo ao final de 2022, despontaram contradições originárias de interesses distintos da “frente ampla” que foi organizada entre partidos de esquerda, centro-esquerda e

centro-direita pela reeleição de Lula. A pasta da Educação foi objeto de disputas, e o Ministério acabou ficando a cargo do ministro Camilo Sobreira de Santana (PT) e de Maria Izolda Cela de Arruda Coelho (PDT), nomeada Secretária Executiva do MEC, vinculados a perspectivas educacionais alinhadas às demandas do mercado e a propostas de educação em tempo integral na etapa do ensino médio.

Nesta ocasião, inúmeras manifestações foram organizadas, entre elas a do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) – criado em 2014 por docentes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade de São Paulo (USP) – que elaborou uma carta à equipe de transição solicitando ao governo eleito a abertura da “discussão da etapa final da Educação Básica, que retome as Diretrizes presentes na Lei do Plano Nacional de Educação (sobretudo às relativas à Meta 3) e o acolhimento das deliberações do CONAPE 2022.” (MNDEM, 2022). O documento apelava também para a observância do PNE (BRASIL, 2014) e indicava veementemente a imediata “necessidade de rever/retomar/revogar as proposições presentes na Lei nº 13.415/2017 [...] bem como as normativas dela decorrentes” (*Ibidem*). No entanto, a revogação foi negada pelo novo ministério, em troca de uma promessa de abertura do debate e de revisão do NEM

#### **CAPÍTULO 4 – A CONCEPÇÃO DE PERFIL DE EGRESSO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS, SEGUNDO DOCUMENTOS FUNDANTES DE SUA CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO, NO PERÍODO DOS GOVERNOS PROGRESSISTAS**

No contexto dos governos progressistas, algumas políticas públicas ligadas aos interesses da classe trabalhadora foram efetivadas, entre elas a criação dos Institutos Federais, em 2008, como vimos no terceiro capítulo. A atuação dos IFs abrange diversas modalidades de ensino, como formação continuada e educação profissional em nível secundário e superior, além da pesquisa e extensão. A formação profissional em etapa secundária da instituição está dividida em cursos subsequentes, concomitantes e integrados. Embora todas as modalidades apresentem algum tipo de contribuição para a formação das camadas sociais mais populares, o ensino médio integrado ganha destaque na medida em que integra formação profissional e geral e, se compreendido na perspectiva de educação integral, representa uma conquista importante em direção a um modelo emancipatório.

Com base no exposto nos capítulos anteriores, na leitura de autores que têm estudado criticamente o tema e na observação dos muitos episódios de embates inscritos na história da educação do país, é possível reafirmar a relevância da educação pública nas etapas secundária e profissional, nas quais a modalidade se insere e, nesse sentido, considerar a implementação do ensino médio integrado nos Institutos Federais como contribuição para a ampliação do acesso dos filhos da classe trabalhadora aos espaços representativos sociais, laborais e políticos decisórios, por meio de um conhecimento técnico e político, concebido de forma ampla e integrada. Quase 20 anos após o Decreto 5.154/2004 de Lula e 15 anos da promulgação da Lei nº 11.892/2008, que criou os IFs e estabeleceu sua oferta de ensino médio integrado, cabe compreender a concepção de perfil de egresso da modalidade que vem sendo organizada institucionalmente.

O que pretendi no desenvolvimento deste capítulo foi a identificação e a problematização, numa perspectiva de educação integral conforme enunciado na introdução desta tese, da concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado do Instituto Federal, expressa nos documentos fundantes que foram elaborados na ocasião de sua criação e nas etapas de implementação, delimitados no contexto dos governos de projetos societários progressistas

instaurados no país de 2003 a meados de 2016 e resultantes dos debates pela definição da atuação institucional.

Os documentos elencados que analiso a seguir são: 1. Documento Base de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007); 2. Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008b) e Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais (BRASIL, 2008a); 3. Lei nº 11.892/2008 de Criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008c); 4. Resolução CNE/CEB nº 02/2012 de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012b) e 5. Resolução CNE/CEB nº 06/2012 de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012c).

#### **4.1 O Documento Base de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio de 2007**

O “Documento Base de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino médio” de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), publicado pela Secretaria de Educação Profissional do Ministério da Educação, apresenta uma perspectiva bastante clara de educação integral. Em especial em sua terceira seção intitulada “Concepções e Princípios”, com referências em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o texto inicia-se com a demarcação da concepção de integração pretendida:

Discutiremos aqui o primeiro sentido do ensino médio integrado, de natureza filosófica. Ele expressa uma **concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura.** O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (**sentido ontológico**) e como prática econômica (sentido histórico **associado ao modo de produção**); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o **contraditório avanço das forças produtivas**; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que **orientam as normas de conduta** de uma sociedade. (BRASIL, 2007, p. 40, grifos meus).

Ao estabelecer uma concepção para o ensino médio integrado com sentido amplo de “integração de todas as dimensões da vida”, “visando a formação omnilateral” e, ainda, definir tais dimensões em “trabalho, ciência e cultura”, descrevendo-as em sequência, os autores logram uma localização clara da perspectiva educacional. A consideração da categoria trabalho como ontológica e vinculada ao modo de produção; da ciência em seu aspecto contraditório em relação ao modo de produção e da cultura como palco do debate ético e estético, definidor de

condutas (e concepções), evidencia o alinhamento à perspectiva de educação integral de base gramsciana e o diálogo com as categorias marxianas.

Posto o sentido filosófico, o documento apresenta seus termos mais práticos, voltados diretamente ao aspecto pedagógico da proposição, com base na indagação atribuída a Ciavatta (2005 apud BRASIL, 2007, p. 41) sobre o que pode ser compreendido como “integrar”.

(...) No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que **a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos** como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar **o trabalho como princípio educativo**, no sentido de **superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual**, de **incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo**, de formar **trabalhadores** capazes de atuar como **dirigentes e cidadãos**. (BRASIL, 2007, p. 41, grifos meus).

A definição aponta para a integração da formação geral à formação profissional em “todos os campos de preparação para o trabalho” (considerados aqui o próprio trabalho e os espaços educacionais) e assume a noção de “trabalho como princípio educativo” na formação de “trabalhadores dirigentes e cidadãos”, para o fortalecimento da “dimensão intelectual do trabalho produtivo” e “superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual”. O trecho demarca novamente a perspectiva gramsciana e apresenta uma caracterização potente da perspectiva de educação integral.

Atrevo-me à elaboração de algumas reflexões complementares em digressão. O documento trata especificamente do ensino médio integrado, mas considero importante ressaltar que o “trabalho como princípio educativo” deva também incorporar-se à formação geral de cursos não técnicos e não profissionais, a exemplo do ensino médio que hoje se apresenta na maioria das redes na modalidade não integrada. O trabalho é princípio educativo na medida em que vincula o conhecimento do mundo e de si ao aspecto ontológico humano de produção e transformação da natureza. Não se trata de pensar a categoria como instrumentalização da formação geral, mas de concebê-la como aquilo que constitui o humano em todas as etapas de seu desenvolvimento e em todas as mediações que realiza. Posiciono-me, ainda, em alinhamento àqueles que acreditam que a modalidade de ensino médio integrado deva ser expandida para as demais redes públicas de educação secundária do país, sempre que resguardada a perspectiva de educação integral, omnilateral. O termo “trabalho” passou a afetar-nos com um sentido negativo em função da organização histórica das relações de produção e dos processos de expropriação, porém é preciso reconsiderá-lo em sua perspectiva

emancipatória e de desenvolvimento humano e social e então retomar Antunes (2009) e sua concepção de que a vida sem trabalho é uma vida esvaziada de sentido.

Nesta mesma direção, outros trechos do documento atestam a necessidade da compreensão do sentido ontológico do trabalho, a exemplo dos pressupostos apresentados, com referência em Ramos (2005, apud BRASIL, 2007, p. 42), como segue:

O primeiro deles é compreender que **homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos.** Assim, **a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho.** Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.

O segundo pressuposto é que **a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações.** Totalidade significa **um todo estruturado e dialético**, do qual ou no qual um fato ou **conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem** (Kosik, 1978) Desses pressupostos decorre um princípio de ordem epistemológica, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva (...). (RAMOS, 2005 apud BRASIL, 2007, p. 42, grifos meus).

A vinculação apresentada no primeiro pressuposto entre sujeito histórico, “mundo concreto” (compreendido nas relações sociais do trabalho) e produção de conhecimento atribuem um sentido à educação, na perspectiva de sua integralidade e na noção de centralidade do trabalho. O segundo pressuposto traz uma complementação da concepção de educação integral bastante relevante, pois, ao discutir a totalidade por meio da compreensão dialética do conjunto das determinações do objeto que se estuda, valida a contribuição das distintas áreas do conhecimento na composição curricular. A partir disso, o encadeamento do documento aponta para questões de método voltadas à prática pedagógica e, com isso, oferece grande contribuição não apenas para a compreensão das bases filosóficas, como para as diretrizes que devem ser almejadas nos processos de implementação do ensino médio integrado e que afetam a concepção do perfil de egresso da modalidade:

(...) Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. **A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas**, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são “arrancadas” de seu contexto, originário e mediatamente ordenadas, tem-se a teoria. **A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento.** Sendo assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constituiu em conhecimento quando o ser humano dela se apropria tornando-se a força produtiva para si. (*Ibidem*, p. 44, grifos meus).

Na elaboração referente à categoria cultura, o documento manifesta novamente seu alinhamento à perspectiva gramsciana, fazendo, inclusive, referência direta ao teórico:

**Entendemos a cultura, como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica dessa sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social** (Gramsci, 1991). Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a **articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto, a cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social**. Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social (...). (*Ibidem*, p. 44).

Nesse excerto, além da citação direta a Gramsci na conformação da cultura como “expressão da organização político-econômica”, fica premente a perspectiva dialética que se organiza na relação com o cotidiano (senso comum). É possível expandir a compreensão da categoria cultura em Gramsci (2020), como resultado direto do trabalho, forjada nas contradições das relações de produção que impregna a política que, por sua vez reproduz as relações de produção. Tal concepção, presente no interior da concepção gramsciana de “bloco histórico”, no entanto, aponta para as contradições sobre as quais é possível atuar, ao considerarmos uma proposição educacional dialética como base para a educação integral. Ou seja, ao vincular a cultura a uma expressão da organização político-econômica da sociedade, o texto normativo articula “representações e comportamento”, ideologia e prática social.

Nesse sentido, a cultura é produzida e reproduzida pelo trabalho, constituinte da estrutura e da superestrutura, em vinculação intrínseca ao modo de produção, noção que os autores do texto legal retomam ao definir a categoria “cultura” como “prática constituinte e constituída do e pelo tecido social”. Embora o uso do termo “tecido social” possa apresentar sentido pouco determinado, não necessariamente concebido em perspectiva revolucionária, mas comumente ligado à ideia de uma coletividade que se estabelece segundo relações de poder, fica premente no texto o tipo de concepção educacional que vai sendo delineada na proposição normativa.

Observe-se que a conceituação de trabalho como princípio educativo, descrito no documento pela “(...) **relação indissociável** entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, (...) que **não significa ‘aprender fazendo’, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho**” (*Ibidem*, p. 45), recorre novamente ao alinhamento às concepções gramsciana e faz uma ressalva a “aprender fazendo” e “formar para o exercício do trabalho” como forma de

afastar outras interpretações da norma, especialmente aquela de lógica neoliberal, o que fica ainda mais diretamente evidenciado no excerto que segue:

O trabalho também **se constitui como prática econômica**, obviamente porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando **fundamento da profissionalização**. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização **se opõe à simples formação para o mercado de trabalho**. Antes, ela **incorpora valores** ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que **caracterizam a práxis humana**. (*Ibidem*, p. 45, grifos meus).

Nesse trecho, a atuação profissional aparece ligada à “prática econômica” necessária à sobrevivência, mas não vinculada ao atendimento das demandas de mercado como único propósito formativo, o que distancia a oferta educacional de uma naturalização da precarização contínua pela qual vêm passando as condições de trabalho atuais, ainda mais agravadas desde a data de elaboração deste documento em análise. Nesse sentido, nota-se também uma aproximação da proposta de educação profissional com a categoria de trabalho ontológico e reafirma a educação profissional como emancipatória, vinculada, ainda, à centralidade do trabalho, apontada segundo capítulo desta tese, conforme Antunes (2009), como necessária para o projeto emancipatório e de transformação das relações de produção. Ao final do excerto, aparece a incorporação do termo “práxis humana” que pode ser concebido como sinônimo de ação concreta vinculada à elaboração teórica em perspectiva do materialismo histórico dialético, segundo a filosofia da práxis.

No excerto que segue, o sentido duplo da compreensão marxiana da categoria trabalho foi apresentado por meio de definições relativas às suas finalidades na concepção formativa do ensino médio integrado:

Pelo primeiro sentido, **o trabalho é princípio educativo** no ensino médio à medida que proporciona a **compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos**. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio.

Pelo segundo sentido, **o trabalho é princípio educativo** no ensino médio na medida em que **coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo**. Com esse sentido, conquanto também organize a base unitária do ensino médio, **fundamenta e justifica a formação específica para o exercício das profissões, estas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho**. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. (*Ibidem*, p. 46, grifos meus).

O primeiro sentido descrito no texto está claramente expresso como trabalho ontológico e o segundo sentido carrega uma noção de educação profissional mais ampla, conforme



premissa apresentada na Introdução desta tese, com base em Moraes (2015), cuja compreensão de trabalho é emancipatória, politécnica e transformadora, contemplando a formação cultural, científica e política do profissional para o exercício do trabalho necessário à sua subsistência e também como meio de transformação das relações produtivas e sociais.

Em continuidade à valorização da formação profissional, observa-se no documento uma proposta de superação da disputa entre ensino médio e educação profissional em benefício da integração “de seus **objetivos e métodos em um projeto unitário**, ao mesmo tempo em que **o trabalho se configura como princípio educativo** [e] se constitui como contexto econômico (o mundo do trabalho) (...)” (*Ibidem*, p. 47, grifos meus). A definição de educação integral expressa no documento legal não submete uma área à outra, ao contrário, propõe unificá-las em seus objetivos, como grifado no trecho que segue:

Nisso se assenta a **integração entre ensino médio e educação profissional, garantindo-se uma base unitária de formação geral**, [capaz] de gerar **possibilidades de formações específicas**. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a **formação plena** do educando, possibilitando **construções intelectuais elevadas**; a apropriação de conceitos necessários para a **intervenção consciente da realidade** e a **compreensão do processo histórico de construção do conhecimento**. (*Ibidem*, p. 47, grifos meus).

No andamento do documento, é possível encontrar outros aspectos relativos à importância da pesquisa em diálogo com o ensino, na perspectiva da integração dos conhecimentos gerais e técnicos e da defesa de uma concepção de “(...) formação integral, plena, completa [que] não pressupõe, entretanto que se possa ensinar e aprender tudo” (*Ibidem*, p. 50). Estão presentes preocupações com a ética na pesquisa e com o desenvolvimento da “autonomia intelectual dos sujeitos frente à re(construção) do conhecimento e outras práticas sociais, o que inclui a conscientização e a autonomia diante do trabalho” (*Ibidem*, 49). Para tanto, o texto retoma formas de concepção curricular pensadas a partir da noção de totalidade, considerada pela relação das partes entre si, com a totalidade e com a historicidade e o contexto em que os objetos de estudo se inserem e, dessa maneira, reforça a importância dos conhecimentos científicos abordados nas disciplinas da formação geral e profissional, apresentando formas de integração entre eles.

Além disso, o texto estrutura fundamentos para a construção de um “projeto político pedagógico integrado”, com destaque para a “construção coletiva”, ou seja, a perspectiva democrática de construção da prática pedagógica que considera a existência de contradições e concepções distintas que devem ser debatidas para que o resultado “faça sentido” para o

coletivo que o elabora e para o entorno, o que representa um ganho importante na proposição da construção democrática dos documentos, currículos e da gestão e prática escolar.

É notável o esforço dos agentes na elaboração deste Documento Base de 2007, referência importante para os servidores de perspectiva progressista do Instituto Federal de São Paulo até hoje, tanto para elaboração de projetos pedagógicos quanto na resistência aos processos de precarização sofridos ao longo dos governos de direita mais recentes. Escrito já no período do segundo mandato do presidente Lula, este documento se organiza para reforçar um modelo educacional pautado na perspectiva crítica de educação integral, com a implementação iminente da modalidade do ensino médio integrado nos IFs, em decorrência do Decreto nº 5.154 publicado em 2004 (BRASIL, 2004a) e no limiar da promulgação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008c) de Criação dos IFs.

A concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado apresentada neste documento, expressa no conjunto das proposições progressistas e de desenvolvimento humano coletivo e político presentes no texto, coaduna com a concepção de educação integral em perspectiva crítica que vinha sendo cunhada ao longo de décadas. Conforma também um ato político e formativo importante em direção às oportunidades de ampliação e qualificação da educação profissional da classe trabalhadora que se descortinavam no governo Lula, após anos de luta contra o dualismo educacional histórico no Brasil e contra as políticas neoliberais do governo imediatamente anterior de Fernando Henrique Cardoso, a exemplo do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que apresentava uma proposta de educação secundária cindida entre oferta geral e propedêutica no ensino médio e oferta profissional estrita nos cursos técnicos médios.

#### **4.2 Lei nº 11.741/2008 e Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais**

Com a promulgação da Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008 que altera a LDB nº 9.394/96 para “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008b) também são efetivadas conquistas importantes para o campo popular, como a possibilidade de articulação da educação de jovens e adultos (EJA) à educação profissional e a oferta de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada. No

mesmo ano, ocorre a publicação de dois documentos relacionados: o intitulado “Concepção e Diretrizes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia” (BRASIL, 2008a), de junho de 2008 e a Lei nº 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008c) de Criação dos IFs. Nesta seção, relativa ao primeiro documento, estão analisados aspectos formativos que definem a concepção educacional e na seção seguinte, os resultados da análise do segundo.

Foi possível identificar, nos distintos documentos, elementos que dialogam com uma perspectiva progressista de educação e sociedade, dado o fato de sua concepção estar vinculada ao conjunto de ações do governo federal em exercício à época (segundo mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva), como mencionado no caso do documento estudado na seção anterior:

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como **compromisso de transformação** e de enriquecimento de **conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social** e de atribuir-lhe **maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana**, proposta **incompatível com uma visão conservadora de sociedade**. Trata-se, portanto de uma **estratégia de ação política e de transformação social**. (BRASIL, 2008a, p. 21, grifos meus).

O trecho acima, do documento “Concepção e Diretrizes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia” (BRASIL, 2008a), formaliza a perspectiva expressamente contrária à “visão conservadora de sociedade” e define o objetivo educacional maior dos IFs, vinculando-o ao “compromisso de transformação”, por meio da aquisição de “conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social”, conformados pela “estratégia política voltada à transformação social”. De fato, os IFs estão configurados por uma perspectiva progressista e a implementação do ensino médio integrado que, reconhecidamente, possibilita uma oferta de qualidade para educação secundária e profissional pública, quando compreendida em direção à educação integral de perspectiva crítica, traduz-se na ampliação da formação técnica e política da classe trabalhadora.

Para se alcançar com clareza a complexidade da proposição formativa deste documento que trata da Concepção e Diretrizes dos IFs (BRASIL, 2008a), é preciso observá-lo na sua totalidade e no contexto político-econômico em que foi produzido, para que se possa compreender a orientação e a proposição nele contidas. Dessa forma, é possível compreender o sentido atribuído a alguns termos nele presentes que, isentos dessa contextualização, poderiam tomar formas mais gerais. Nos exemplos destacados em negrito no excerto, está posta a valorização da educação omnilateral, que visa alcançar uma compreensão humana mais ampla, como “estratégia de transformação social” e, com isso, é possível assumir que se trata de uma

proposta de educação profissional pautada nas premissas emancipatórias já apresentadas nesta tese.

Ao problematizarmos, por exemplo, a noção anunciada como contrária à “visão conservadora da sociedade”, segundo o contexto do governo progressista e no conjunto das premissas presentes no texto, podemos inferir que o documento esteja engajado a uma visão popular e emancipadora da classe trabalhadora, porém, é preciso considerar a possibilidade de interpretação por parte de sujeitos de concepção neoliberal, a partir de uma oposição ao conservadorismo por apregoar o “livre mercado”, o “Estado mínimo” e a privatização dos direitos sociais. É certo que as contradições no texto não determinam as contradições na realidade, sendo essa última a instância concreta em que são estabelecidas as disputas da prática social e que geram dissonâncias na produção de discursos lacunares, híbridos e ambíguos. Ou seja, não é a interpretação e o discurso sobre o mundo real que transforma o mundo real, mas a realidade concreta que estabelece a ideologia e os discursos (base marxiana). No entanto, o texto normativo pode transformar-se em instrumento de legitimação de noções contrárias ao conjunto propositivo da política pública, a depender da perspectiva ideológica dos sujeitos que a implementam e dos distintos contextos econômico-políticos em que ela se insere.

Nesse sentido, fica premente o esforço em reforçar continuamente no desenrolar do texto, a perspectiva de educação que ele carrega. No parágrafo seguinte, por exemplo, observam-se novas contribuições para a compreensão do sentido político que se pretende dar à sua concepção de educação:

**A intenção é superar a visão *althusseriana* de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma **práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade.** (BRASIL, 2008a, p. 21, grifos meus).**

A parte primeira do parágrafo, conforme se pode observar nos grifos, oferece indicação da concepção formativa em função da crítica à compreensão althusseriana de escola (que sabemos ser aquela que concebe a escola como aparelho ideológico do Estado, sem considerar a dimensão dialética da educação) e da reflexão sobre “interesses contraditórios de uma sociedade de classes”, inscrevendo-se diretamente na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Em continuidade, o mesmo parágrafo busca garantir, aos agentes da escola, o direito

à realização de uma práxis pautada no seu próprio posicionamento ideológico (aqui é possível inferir uma intenção libertária relativa ao fortalecimento do processo democrático no Brasil, em contraposição aos episódios históricos de censura na educação, ou mesmo a garantia institucional para a atuação docente em conformidade com a perspectiva formativa progressista relativa aos seus princípios). No excerto também se vê demarcada a proposta educacional na “perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade”, efetivando a orientação democrática.

Em adição ao seu caráter de política pública, os IFs são caracterizados no documento pela condição de autarquia, o que representa um marco legal importante para a atuação conforme os preceitos de sua criação. Tal condição tem relevância para seu fortalecimento e também para sua proteção diante dos cenários de precarização da educação pública, configurando-se em instrumento fundamental para a manutenção da concepção educacional.

Os IFs estão descritos no documento como “instituições que consolidam seu **papel social** visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como **princípio** a primazia do bem social” (*Ibidem*, p. 21) ou, ainda, como “incubadora[s] de **políticas sociais**, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia **em favor da sociedade**” (*Ibidem*, p. 21), devendo ser “considerados **bem público** e, como tal, pensados em função da **sociedade como um todo** na perspectiva de sua **transformação**” (*Ibidem*, p. 22).

Sobre a noção de “público”, destaco a definição de “política pública” também apresentada no texto:

O sentido da política pública que o atual governo adota amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. [...] **a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo.** (*Ibidem*, p. 22, grifos meus).

As discussões sobre “igualdade na diversidade” implicam o reconhecimento da existência de grupos sociais diversos, com condições materiais e atuação nas relações sociais de trabalho também distintas. As políticas que se pretendem igualitárias devem considerar necessidades específicas e pautar-se na promoção de acessos e direitos também específicos, como é o caso das políticas afirmativas, por exemplo, para assim conquistarem uma atuação prática de equiparação e igualdade. No texto, a expressão de uma política “comprometida com

o todo social” assume o sentido de atendimento às camadas mais pobres da população e acolhimento dos sujeitos subalternizados, vítimas de processos históricos de machismo, racismo, homofobia, xenofobia, entre outros. A expressão final do excerto que define o propósito de “provocar impactos” no universo descrito conjumina ações relativas à sustentabilidade da classe trabalhadora por meio do emprego, do desenvolvimento econômico e ambiental e social que conforma o conjunto de ações em pauta naquele momento político em que as forças populares estavam mais bem representadas pelo governo progressista no poder.

Neste, como em outros documentos dos IFs que tratam de sua concepção educacional, é possível identificar o compromisso com inclusão social e formação emancipatória:

(...) os processos de formação com base nas **premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos** e do desenvolvimento da capacidade de **investigação científica** como **dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade**, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o **progresso socioeconômico**, as atuais políticas dialogam efetivamente com **as políticas sociais e econômicas**, dentre outras, com destaque para aquelas com **enfoques locais e regionais**. (BRASIL, 2008a, p. 9, grifos meus).

O documento apresenta trechos que buscam reforçar uma perspectiva humana e popular ao destacar, ainda, que “os Institutos Federais assumem seu verdadeiro papel social, contribuindo para uma **sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária**” (BRASIL, 2008a, p. 10) e, embora o uso de termos que poderiam ser compreendidos sob outra perspectiva (“autonomia”, “cidadania”, exercício da “laboralidade”), a tônica da política lhes atribui sentido popular e emancipatório. Na perspectiva bakhtiniana, como apontado no capítulo de método, os signos, comuns a classes diferentes, podem se relacionar a sentidos e a discursos diferentes. Neste caso, observando o universo epistemológico e ideológico que dá lastro à totalidade do documento, torna-se possível sua interpretação vinculada ao campo progressista de compreensão da sociedade e a uma concepção de educação emancipatória das classes populares. Observe-se, a seguir, que o “sentido ontológico” é retomado para designar a categoria trabalho da forma como deve ser compreendida, segundo o materialismo histórico dialético:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica **a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico)** e a discussão dos **princípios e tecnologias** a ele concernentes, dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: **uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida**. (*Ibidem*, p. 28, grifos meus).

Observa-se que a noção de trabalho em sentido ontológico aparece aqui organizada num conjunto que visa relacionar formação geral e profissional, regida por conhecimentos, princípios e valores capazes de potencializar a ação em busca de “caminhos mais dignos de vida”. Embora pouco determinada, essa última expressão é compreendida na totalidade do parágrafo, convergindo para o ideário de dignidade coletiva e isonomia de direitos e acessos. O trecho a seguir alcança uma expressão bastante clara dessa perspectiva progressista, destacando um novo posicionamento diante da compreensão sobre a educação profissional:

[Anteriormente] se acentuava, em relação à educação profissional e tecnológica, uma concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão-de-obra qualificada.

De fato, as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos. Em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica. No entanto, é necessário ressaltar, neste contexto, uma outra dimensão associada [...] que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior **propostas de inclusão social** e de construírem **“por dentro delas próprias”, alternativas pautadas nesse compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo.** (*Ibidem*, pp. 22-23, grifos meus).

Além de oferecer subsídios importantes para a compreensão da dialética e da contradição presentes nas instituições e nos processos de elaboração e implementação de políticas públicas, em diálogo com o que se pretende indicar nesta tese, este excerto denuncia concepções utilitaristas anteriores de educação profissional e revela a necessidade de transformação (por meio de um “movimento endógeno”, o que atribui relevância à prática escolar como *locus* principal para tal transformação e não às políticas públicas, em si, destacando a autonomia e capacidade de luta dos agentes da educação), contanto que respeitadas as premissas de “inclusão social”, apresentada acima, e de “diminuição das desigualdades”, apontada no excerto seguinte:

Nessa perspectiva, a educação profissional e tecnológica no Brasil ganha o reconhecimento de que dentro dela se estabelecia uma correlação de força entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e um movimento interno que vislumbrava no trabalho educativo importante instrumento de política social, assumida, como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à **diminuição das desigualdades.**

Pensar os institutos Federais do ponto de vista político representa a superação desses contrapontos e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século.

[...] Mais que tudo, **a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente (de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade,** na construção de um projeto mais amplo para a educação pública. (*Ibidem*, p. 23, grifos meus).

O texto ganha potência aqui, por revelar a existência das condições políticas e administrativas necessárias para atuação, no contexto do governo Lula, vinculando-as à perspectiva ideológica e política orientada ao atendimento de interesses populares e aponta expressamente para uma proposta efetivamente emancipatória, voltada à redução da desigualdade, cabalmente indicada pela “superação da subordinação ao poder econômico” e reforçada na definição do papel dos IFs:

O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, **setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil**, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na **construção e resgate da cidadania** e da transformação social. (*Ibidem*, p. 23, grifos meus).

Neste excerto, o papel dos IFs é estabelecido em consonância com a transformação social e a inclusão de camadas subalternizadas e destituídas historicamente de direitos e, dessa forma, vai conformando também sua perspectiva de perfil de egresso, como aquele sujeito que, por meio da apropriação técnica e política, é capaz de atuar nessa direção:

(...) transformação política, econômica [...] sem ignorar o **cenário da produção**, tendo o **trabalho** como seu elemento constituinte, [os IFs] propõem uma educação em que o **domínio intelectual da tecnologia**, a partir **da cultura**, firma-se. [...] as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o **processo de trabalho contemporâneo**, considerados em sua **historicidade**.

Entende-se que essa formação do trabalhador seja capaz de **tornar esse cidadão um agente político**, para compreender a realidade e ser capaz de **ultrapassar os obstáculos** que ela apresenta: de **pensar e agir na perspectiva de possibilitar transformações políticas, econômicas, culturais e sociais** imprescindíveis para a **construção de outro mundo possível**. (*Ibidem*, p. 34, grifos meus).

Os elementos apontados acima demonstram guardar estreita aproximação com a noção de formação do intelectual orgânico da classe trabalhadora, oriunda do pensamento gramsciano, por associar formação técnica e política, em perspectiva similar à formação de dirigentes (“agentes políticos”), pautada no trabalho como princípio educativo. Com base nessa concepção, devem ser compreendidas as expressões “ultrapassar obstáculos” e “construção de outro mundo possível”, pois elas expressam a ânsia pela necessária transformação da hegemonia atual para “outra hegemonia”, distinta das relações desiguais de produção que vivemos. O pensamento de Gramsci é retomado em vários trechos que buscam definir a concepção pretendida de educação:

(...) **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**.

Com essa dimensão, seria **equivocado e reducionista**, pois, **imaginar que a necessidade da formação para ocupar os postos de trabalho seja a razão exclusiva e definidora** para a educação profissional. (*Ibidem*, p. 34, grifos meus).

A delimitação do perfil de egresso dos Institutos Federais de modo geral, independentemente da modalidade de curso, vai se descortinando e se ampliando ao longo da leitura deste documento que define o papel da instituição segundo sua concepção política e educacional:

As políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que **busca sua soberania** e a decisão de **ultrapassar a condição de mero consumidor para produtor de ciência e tecnologia**, essencial nessa busca.

Os Institutos Federais, em sua concepção, amalgamam trabalho-ciência-cultura na busca de **soluções para os problemas de seu tempo**, aspectos que necessariamente devem estar em movimento e **articulados ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento**. (*Ibidem*, p. 34, grifos meus).

(...) A educação na sociedade contemporânea traz o compromisso **de preparar um homem autônomo para viver e participar de uma cultura que, reconhecida em seu local, constrói nexos capazes de ampliar espaços, tendo o mundo como sua localidade e o seu lugar**, configurando-se assim a **ampliação da consciência humana na conquista do espaço cultural mundializado**.

É nessa direção que a política do Estado assume a educação profissional e tecnológica, **distanciando-se de vieses conservadores. A proposta de educação nos Institutos Federais deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, colocadas na perspectiva da modernidade** que não prescinde do conhecimento reflexivo, vem no **conjunto de ações que concorrem para alterar a realidade brasileira. Para tanto, o Estado não se nega aos investimentos**, esforço também que representa assumir a concepção da educação como bem público. Em outra perspectiva, traduz-se no **esforço de instrumentalizar seus sujeitos** para lidar com um conhecimento voltado para a construção da **autonomia do país**. (*Ibidem*, p. 37).

A origem dos IFs e os documentos analisados neste quarto capítulo, como já apontado, datam de um período progressista da história brasileira e sua vinculação com essa perspectiva de sociedade, trabalho e educação são conhecidas. O perfil de egresso identificado nesse documento que acabamos de analisar e que carrega o importante propósito de estabelecer a Concepção e as Diretrizes dos Institutos Federais, expressa o propósito de uma educação que visa à emancipação dos sujeitos com vistas à construção (ou reconstrução) de uma sociedade que, historicamente, se organizou de forma desigual. Segundo a concepção marxiana, a emancipação humana se dá por meio do conhecimento técnico e da realização do próprio trabalho, em perspectiva ontológica, para o desenvolvimento de um modo de produção e um modelo de sociedade igualitários, a contribuição gramsciana reforça a importância da formação do intelectual orgânico que atua pela eliminação das relações sociais e de trabalho subalternizantes.

### 4.3 Lei nº 11.892/2008 de Criação dos Institutos Federais

Na Lei nº 11.892/2008 de 29 de dezembro de 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” (BRASIL, 2008c), ficam definidas também as instituições que compõem a rede e sua vinculação ao Ministério da Educação. Estão contempladas ainda nesse texto legal, a “Estrutura Organizacional”, as “Finalidades e Características” e os “Objetivos” dos Institutos Federais. Ative-me às Finalidades e Características e aos Objetivos, tópicos mais estreitamente ligados neste documento à concepção formativa e ao perfil de egresso concebido institucionalmente.

Nas “Finalidades e Características”, que devem ser consideradas para quaisquer etapas ou modalidades educacionais ofertadas e, dessa forma, impactam também a concepção de perfil de egresso do médio integrado, observa-se:

Seção II – Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

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

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

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

III - promover a **integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;**

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da **consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais**, identificados com base no mapeamento das **potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural** no âmbito de atuação do Instituto Federal;

[...]

VII - desenvolver **programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;**

VIII - realizar e estimular a **pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;**

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de **tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.** (BRASIL, 2008c, doc. não paginado, grifos meus).

Verifiquei nesse documento maior de constituição dos Institutos Federais, discursos que vão em duas direções quanto às concepções e objetivos educacionais. Em uma, são observadas

orientações para uma formação que pode ser compreendida como voltada ao desenvolvimento de estruturas que atuem em contextos populares, atendendo “demandas sociais” e preocupada com a questão ambiental: “[desenvolver] processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (item II); “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais” (item IV) e “promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente” (item IX). Em outra direção, constam orientações que apontam para tendências de formação mais diretamente adaptadas ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho, com vistas à realização da profissão: “formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.” (item I).

No entanto, essas duas dimensões não devem ser compreendidas, necessariamente, como conflitantes, embora o documento apresente alguns aspectos que revelam tentativas de conciliação, dadas as contradições e as distintas concepções dos próprios sujeitos que elaboram a política pública e da “arena” de disputa ideológica configurada, conforme a categoria bakhtiniana apresentada no capítulo de método desta tese. Em razão da característica institucional dos IFs e de sua oferta formativa, é possível encontrar as duas linhas de atuação mencionadas, conformadas na perspectiva de educação profissional que se vincula à noção de educação integral, voltada tanto para o desenvolvimento técnico dos estudantes quanto para o geral e político, numa conjunção ampla de formação, caracterizada na introdução desta tese.

É importante ressaltar também que, diferentemente dos dois textos analisados anteriormente, configurados como Documento Base e Concepção e Diretrizes que aprofundam o teor teórico e ideológico da prática pedagógica, com vistas à delimitação da perspectiva educacional segundo os preceitos e concepções institucionais, a Lei de Criação dos IFs não carrega a função de detalhar a prática pedagógico-educacional diretamente, mas de garantir as bases da política e os direitos e acessos dos sujeitos na estruturação administrativa-educacional da instituição. Cabe também reconhecer que, após longo período de lutas pela educação da classe trabalhadora, o contexto de governança mais progressista da presidência de Lula enfrentava resistência tanto na instância legislativa como em outros atores sociais que promoviam fortes pressões políticas e econômicas, como ações de oposição. Dessa forma, a elaboração e aprovação de leis e políticas públicas se via diante de contradições e embates que

impunham a necessidade de negociação e, portanto, de conciliação dos interesses postos em jogo no cenário econômico e político, o que, obviamente, pode configurar um posicionamento político governamental passível de críticas, mas que deve ser compreendido neste cenário.

Um exemplo disso é a expressão “desenvolvimento socioeconômico” do item I, que pode indicar tanto uma adaptação da educação às demandas do modelo econômico-produtivo vigente, ainda que guarde propósito de contribuir socialmente por meio do acesso dos estudantes ao sistema, quanto a incorporação de necessidades e perspectivas dos trabalhadores e das classes populares, na construção de um currículo que contribua para a emancipação e a eliminação da desigualdade estrutural. Ao agregar os termos “local” ou “regional”, o sentido pode ser compreendido pela atuação nas localidades dos *campi*, com desenvolvimento de tecnologias sociais em parceria com movimentos populares e projetos de sustentabilidade, que possam gerar empregos e reduzir a taxa de desocupação. A atuação profissional em “diversos setores da economia” aponta para a ampliação das possibilidades de trabalho para a qual se pretende contribuir no desenrolar da trajetória futura dos estudantes.

Em termos gerais, pelo artigo 6º reproduzido no excerto anterior, percebe-se a presença de uma concepção formativa relativa ao atendimento de demandas populares, como contribuição dos IFs para o entorno social – verificada também pela ausência de elementos que pudessem indicar qualquer elitismo formativo –, além do enfoque numa educação que pretende ampliar as oportunidades de atuação social e produtiva dos estudantes, esta última comumente vinculada à ideia de melhoria das condições de vida ou de mobilidade social.

No item II, note-se que a formação técnica e tecnológica aparece vinculada às “demandas sociais”, é importante lembrar que embora o propósito no atendimento à economia local, em si, não garanta a atuação em prol de interesses populares, delimita uma atuação mais voltada para o entorno e para a produção em escala menor, realizada por pequenas e médias empresas, em detrimento das grandes redes e conglomerados. O item III também traz conquistas importantes na direção da redução da desigualdade social, como a já mencionada integração entre educação profissional e básica e a verticalização da oferta educacional que aponta para a continuidade dos estudos em nível superior de seus egressos da escola de nível médio, além de ampliar o acesso ao ensino superior para estudantes de outras redes. São ganhos que reforçam o alinhamento dos IFs à rede federal de ensino superior e garantem a pesquisa e a extensão (previstas nos itens VII e VIII), eixos próprios do ensino superior ofertado pelas universidades

públicas, mas que, em conjunção com o ensino médio integrado, antecipam a atuação dos estudantes junto à comunidade e à produção do conhecimento científico.

Sobre esse último aspecto, no entanto, é preciso aprofundar a reflexão sobre o tipo de apropriação e uso que hoje, 15 anos após a promulgação da Lei de Criação dos IFs, dá-se aos projetos de pesquisa e extensão no âmbito dos IFs. Uma palpável maioria dos projetos está voltada ao interesse público e se organiza em parceria com movimentos sociais e pequenos produtores no desenvolvimento de projetos e tecnologias sociais, porém, há casos de acordos e parcerias público-privadas que têm sido realizados, revelando as concepções distintas entre o momento da implementação dos IFs e o cenário vivenciado mais recentemente nos governos de direita, pautado tanto pelas bases neoliberais e privatistas quanto por concepções conservadoras de sociedade e de educação.

Apenas para elucidar a preocupação apontada, trago aqui um exemplo observado no IFSP. A instituição implementou uma “Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia”, intitulada “Inova IFSP”, que tem por objetivo “apoiar e incentivar os pesquisadores do IFSP a participarem de projetos cooperadores de pesquisa ou de desenvolvimento de tecnologia, produto, serviço ou processo, nos termos do art. 9º da Lei 10.973/2004, contribuindo para a inovação no país” (IFSP, 2019c, não paginado) e, segundo o diretor do núcleo de Inovação Tecnológica da Inova, trata-se de uma iniciativa importante, porque “(...) desenvolve a capacidade acadêmica e devolve à comunidade, por meio das empresas, soluções diversas.” (*Ibidem*). A Lei nº 10.973/2004, alterada em 2018, é a chamada Lei de Inovação Tecnológica, que flexibiliza normas legais e administrativas anteriores para as relações entre institutos públicos de pesquisa e empresas privadas, visando incentivar a inovação e a pesquisa no ambiente produtivo. O referido artigo garante os acordos para “realização de atividades conjuntas de pesquisa científica e tecnológica e de desenvolvimento de tecnologia, produto, serviço ou processo.” (BRASIL, 2004b, art. 9º).

Embora esse tipo de iniciativa possa produzir relações entre a instituição pública e o entorno, capazes de viabilizar o desenvolvimento econômico e social da comunidade e ampliar a formação discente, pode também configurar-se numa abertura discursiva pela qual interesses da classe dominante adentram políticas populares, por meio da realização de projetos que beneficiem empresas, com contrapartida ínfima para a instituição pública e para o conjunto da comunidade e compõem as distintas formas de privatização da educação pública. O exemplo que aponto aqui, se refere à 3ª edição do “Desafio de Inovação” (IFSP, 2019a) promovida pela

agência “Inova IFSP” em parceria com a “Sem Parar”, empresa que fornece meio de pagamento eletrônico para pedágios e estacionamento e que apresentou sua necessidade de ampliação do uso do serviço. Para atender tal necessidade, foi criada uma ação na qual os alunos deveriam se organizar em equipes de três integrantes e, de antemão, desenvolver o projeto, verificar sua viabilidade e realizar pesquisa de patente para, só então, concorrer a uma premiação que totalizava dez mil reais, dividida em valores de cinco, três e dois mil reais, respectivamente, destinados à primeira, segunda e terceira equipes vencedoras. Além da aquisição e direito de uso do resultado do conhecimento, do potencial criativo-produtivo e do trabalho desenvolvidos dentro da instituição pública (por alunos orientados por docentes), em troca de um valor irrisório quando comparado aos parâmetros de remuneração de mercado, chama a atenção a gravidade da linguagem utilizada para anunciar à comunidade interna as três categorias para participação:

A) Tecnologias Mágicas: Quais tecnologias diferentes da *tag* antena o Sem Parar pode aplicar para identificação e pagamento quando se está em movimento? A equipe deve desenhar uma solução específica (e não várias) detalhando a(s) tecnologia(s) envolvida(s). Nesta categoria, é obrigatório realizar uma busca de anterioridade em bases de patente.

B) Mobilidade Interurbana: Quais problemas de mobilidade urbana podem se beneficiar das soluções de pagamento e identificação como as oferecidas pelo Sem Parar? A equipe deve ser específica na caracterização de um problema existente de mobilidade (embasando com números e referências bibliográficas), bem como na proposta da solução a ser oferecida pela Sem Parar. Caso a solução proposta envolva tecnologia passível de patenteamento, é obrigatória a busca de anterioridade em bases de patente.

C) Serviços Digitais Centrados no Usuário: Como o Sem Parar pode ser usado como meio de pagamento e identificação no Futuro? Nesta categoria, preferencialmente deve ser descrito um novo uso/mercado para o Sem Parar, caracterizando claramente o público-alvo, bem como a tecnologia que será envolvida. Caso a solução proposta envolva tecnologia passível de patenteamento, é obrigatória a busca de anterioridade em bases de patente. (IFSP, 2019a, documento não paginado).

Não bastasse o grau de elaboração e desenvolvimento exigidos para os projetos, os quais seriam exigentemente remunerados (apenas no caso dos escolhidos e não de todos os apresentados), é preciso destacar o que se insere naquilo que deveria ser uma atividade formativa para os estudantes. A nomenclatura “Tecnologias Mágicas” faz um apelo simbólico próprio da área de propaganda, especificado de forma mais clara na ocasião da palestra dos funcionários da empresa “Sem Parar” para os estudantes do IFSP, registrada em material audiovisual. Nela, o gerente de inovação da empresa declarou que a forma eletrônica de pagamento comercializada se configurava numa forma sem interação, portanto “literalmente sem parar [...], cobrada de uma forma mágica dos clientes [e] seguindo essa missão mágica do “Sem Parar”, a gente fazia cancelas abrirem como se fosse num passe de mágica” (IFSP, 2019b,

8min). Expôs também que: “(...) nosso objetivo é eliminar qualquer obstáculo por onde você queira passar, [...] a gente elimina essas barreiras e isso faz com que você possa curtir o seu caminho e aproveitar o seu tempo com quem realmente importa” (IFSP, 2019b, 10min).

Esse tipo de caracterização fantasiosa (e fetichizada) de produtos e serviços, por meio de apelo emocional ao estilo “McDonald’s, amo muito tudo isso” – que, no caso da “Sem Parar”, busca atribuir boas qualidades a uma tecnologia que também é responsável pela extinção de postos de trabalho – dialoga com discursos mais recentes, criados para justificar a precarização das condições de trabalho, travestindo-as como “modernização”, “inovação”, “liberdade”, “soluções criativas”, além de estabelecer uma concepção de trabalho neoliberal em espaço educacional, com uso de elementos afetivos e simbólicos para inculcar concepções do capital, legitimando-as em ambiente de formação dos sujeitos.

Isso posto, entendo que levar os estudantes a produzirem projetos para uma grande empresa, sem vinculação empregatícia e com remuneração apresentada como “premiação” exclusiva para os “vencedores”, significa institucionalizar formas recentes de precarização do trabalho, conforme exposto por Filgueiras e Cavalcante (2020) e apresentado no segundo capítulo. A proposição de tal projeto, como ação formativa justificada por discursos impregnados de elementos simbólicos que objetivam a naturalização da flexibilização das condições de trabalho, configura-se, no mínimo, como absolutamente equivocada e desconectada de uma concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado, na perspectiva da educação integral. Aliás, não deveria ser considerada como proposta pedagógica em nenhuma modalidade de ensino e em nenhuma instituição educacional pública ou mesmo privada. O que se observou no caso apresentado pode ser caracterizado como instrumentalização da força intelectual e produtiva do IFSP, constituída na instância pública, para o atendimento de interesses privados, efetivando uma forma de privatização da instituição pública e o uso da força de trabalho dos estudantes da etapa secundária da educação básica. Este tipo de atuação localiza-se no extremo oposto da concepção de escola pública com caráter crítico e omnilateral, voltada ao interesse público e que possa pretender-se pautada na proposição gramsciana de escola unitária e de formação intelectual emancipatória, com vistas à educação integral. (GRAMSCI, 2020).

Fechando o parêntese e retomando a análise da Lei de Criação dos IFs, ressalto que, apesar da perspectiva de transformação social da lei, a apropriação e os usos que se fazem da política nem sempre condizem com tais preceitos basilares. O referido item VIII que prevê a

pesquisa “aplicada” e o “empreendedorismo”, termos também relacionados à lógica empresarial, não delimita o tipo de atuação econômico-política que se objetiva com sua proposição. Nesse sentido, é preciso discutir a formação desejada com a proposta de ensinar a “empreender”. Apesar do termo “cooperativismo” do mesmo item VIII em análise e da objetividade e relevante orientação do item IX que aponta para uma perspectiva mais socialmente engajada, é notório o recorrente problema da instrumentalização de políticas educacionais para o desenvolvimento do conhecimento e da prática a serviço do capital.

Em tempo, esclareço que não há nesta tese qualquer intenção de minimizar a importância do texto legal de criação dos IFs, que materializou uma conquista de extrema importância para a classe trabalhadora, por meio da implementação do ensino médio integrado na instituição, entre outras modalidades. O exercício que faço aqui é o de identificar as concepções de educação e de perfil de egresso presentes nos documentos normativos, considerados no contexto em que foram elaborados; e também as contradições e brechas discursivas, por meio das quais os interesses dissonantes adentram a política em implementação.

Importa destacar que a implementação de “linhas e agências de inovação” nos espaços educacionais não são exclusividades do IFSP e têm adentrado a educação pública, em nível médio profissional e de graduação. Nesta mesma perspectiva de resistência ao ingresso de projetos formatados pela lógica do capital no interior das instituições escolares, é preciso refletir também sobre a proposta de “curricularização da extensão”, pautada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014) e regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 7/2018 (BRASIL, 2018d), que determina um mínimo de 10% da composição da matriz curricular voltado para atividades de extensão. A medida reza sobre cursos de graduação, mas vem conquistando espaço no ensino médio integrado, em debates recentes sobre a relação escola-comunidade na formação do egresso. Compreendo que o tema exige análise profunda dos desdobramentos possíveis e, no caso de implementação, uma necessária construção regimentar objetiva e determinante dos parâmetros de aplicação, sob pena de incorrer em erro grave que possibilitaria novas formas de entrada de iniciativas externas (de empresas privadas e do terceiro setor) não apenas na pesquisa e extensão, mas também no ensino. A depender dos agentes que venham a elaborar o planejamento de ações de curricularização da extensão, poderemos ter relevantes contribuições para a formação dos estudantes, em vinculação com demandas populares e transformadoras capazes de fomentar



uma práxis calcada no conhecimento teórico e prático emancipatório ou nos defrontaremos com uma gestão voltada aos interesses do empresariado e o ingresso de projetos do capital na composição curricular dos cursos, impactando negativamente a concepção de perfil de egresso.

Com tais reflexões em mente, podemos destacar o grau de assertividade do item IV das “Finalidades dos IFs”, ao preservar interesses locais populares e orientar a oferta formativa “em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais” e ao associar a proposição ao exposto no item IX que trata da preservação do meio ambiente, por exemplo. Esses dois itens levam à manifestação expressa de preservação da cultura, da produção dos trabalhadores e também da natureza, fazendo frente às ações predatórias de parte de setores econômicos como o agronegócio e as mineradoras, entre outros. Tal elaboração é importante, pois o uso isolado do termo “arranjos locais” não garantiria que iniciativas desvinculadas dessa perspectiva fossem contempladas, uma vez que o Ministério da Economia conceitua Arranjo Produtivo Local (APL) da seguinte forma:

(...) **aglomerações de empresas e empreendimentos**, localizados em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva, algum tipo de governança e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: **governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa.**” (BRASIL, doc. não paginado, 2017a, grifos meus).

Do mesmo modo, o item VIII, ao apontar para o propósito de estimular a “produção cultural” e o “desenvolvimento científico e tecnológico”, associando-os a um modelo produtivo popular que seria o “cooperativismo” – se considerado dentro da lógica postulada por Singer (1988; 1995; 2001) e Singer e Kruppa (2005) e não por distorções conceituais, obviamente – estabelece uma proposta de desenvolvimento econômico nos moldes do cooperativismo ou do “negócio próprio”, quando garantidos os meios de produção necessários. Os itens V e VI que não foram analisados aqui, tratam do propósito de configurar os IFs como centros de excelência no estudo de ciências e de referência para capacitação técnica e atualização pedagógica de docentes das redes públicas.

Finda a análise das “Finalidades e Características dos Institutos Federais”, foram investigados também seus “Objetivos”, presentes na mesma Lei de Criação dos IFs. Novamente são expostos aqui aqueles itens que têm relação mais direta com a concepção de perfil do ensino médio integrado, sendo esta, inclusive, a seção que estabelece, no artigo 7º, a prioridade da oferta profissional em nível médio na forma integrada:

Seção III - Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, 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;

[...]

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**. (BRASIL, 2008c, doc. não paginado, grifos meus).

O item I estabelece a implementação do ensino médio integrado nos Institutos Federais – inserindo a modalidade em instituições com forte tradição de formação técnica (CEFETs e demais constituintes dos IFs) – numa proposição estratégica de aproveitamento do conhecimento técnico desenvolvido historicamente na instituição e de qualificação da oferta de educação profissional por meio da integração com a formação geral, oferecendo uma abertura para o desenvolvimento de um modelo de educação integral. O item II trata da formação continuada que não está contemplada nesta tese.

O item III dos “Objetivos dos IFs” traz novamente a ideia de pesquisa aplicada, porém com destaque para que “estenda seus benefícios à comunidade”. Sobre o último termo destaco apenas a importância de uma delimitação mais clara e definidora, pois, segundo a categoria gramsciana de “Estado ampliado” (composto tanto pela sociedade política quanto pela sociedade civil), a concepção de sociedade civil não pode ser considerada como homogênea e sim permeada de contradições. Não se trata de um grupo de beneficiários de políticas, dependente das decisões que são conformadas no Estado (no sentido puro), mas de um conjunto complexo de agentes que num dado momento podem estar subordinados às decisões de outros atores da sociedade civil ou que, por outro lado, logram participar mais efetivamente das decisões políticas e sociais e as determinam segundo seus próprios interesses. Tais relações de poder ocorrem tanto nas esferas locais (compreendidas no texto como comunidades) quanto nas globais. A seguir apresento uma análise pertinente desta categoria gramsciana, realizada por Lincoln Secco (2006):

Sociedade civil, portanto, é um conceito que permite desvendar a estrutura e o funcionamento da totalidade da vida social, mas não é um mero elemento que se encontra empiricamente, a não ser com as devidas mediações teóricas e histórico-

concretas. É um concreto pensado (síntese de muitas determinações). [...] a distinção entre sociedade civil e Estado [...] é um recurso metodológico porque permite classificar sociologicamente as organizações e funções que se estabelecem no plano da sociedade civil e é um fato social na medida em que é o espaço socialmente construído, em que se situam as atividades privadas que constroem a hegemonia. (SECCO, 2006 p. 81).

O aspecto da construção de hegemonia, apontado pelo autor, demonstra a natureza política da sociedade civil que se configura em espaço de disputas pela efetivação de interesses heterogêneos e, por isso, a importância da delimitação do propósito e destinação da política pública. O autor destaca a existência de uma atuação privada que busca a construção da hegemonia e, dessa forma, podemos refletir sobre a penetração das iniciativas privadas no Estado, na elaboração e no uso que se faz das políticas públicas, em benefício de interesses particulares do capital.

Nesse sentido, observa-se que o item IV retoma o propósito das atividades de extensão em conjunto com a pesquisa, o que é bastante positivo e propõe uma articulação com “segmentos sociais” e com o “mundo do trabalho”, potencializando uma perspectiva transformadora capaz de caracterizar a atuação institucional pela articulação com o desenvolvimento de ações emancipatórias, voltadas às camadas populares.

Apesar do esforço claro e bem-sucedido de definição de uma perspectiva de educação integral e da constituição de um perfil de egresso que se vincula ao modelo desejado de educação profissional para a classe trabalhadora, concretizando o tão esperado ensino médio integrado, fruto de muitas lutas, vale apontar que o texto foi construído entre embates pelo projeto de sociedade e de educação em negociação no período. Em razão disso, é possível compreender que a opção pelo uso de determinados termos e proposições refletem o campo de disputas e, talvez em função disso não estão presentes nesse documento os termos encontrados naqueles analisados nas seções 4.1 e 4.2 e que se vinculam mais diretamente às categorias de Marx e Gramsci, considerando-se que essa fosse a perspectiva de parte de seus elaborados.

O uso do termo “segmento”, por exemplo, embora pressuponha uma divisão por grupos sociais e possa marcar a existência de diversidade ou mesmo de hierarquia social, não substitui a noção de classe, sob pena de ser compreendido como relativo a qualquer tipo de classificação social e, portanto, passível de contemplar quaisquer demandas. A opção pela expressão “segmentos da sociedade” revela uma tentativa inclusiva de atendimento do conjunto dos múltiplos grupos sociais e, com isso, a incorporação da classe trabalhadora, mas pode induzir à compreensão de uma mera pluralidade social. Já o item V retoma numa definição mais clara, a

atuação para o “desenvolvimento socioeconômico local e regional” e propõe um compromisso com a “geração de trabalho e renda” para “emancipação do cidadão”. O que procuro destacar com tais ponderações é a importância política dos IFs na construção de um debate sobre a crise do capital e suas próprias possibilidades de atuação.

O documento exige a compreensão do conjunto das expressões apresentadas, relacionadas entre si, confrontadas com as práticas concretas que foram estabelecidas e com o contexto econômico-político de sua elaboração. É preciso evidenciar que a Lei de Criação dos Institutos Federais tem importância incontestada na estruturação da rede federal, na preservação do tripé do conhecimento pautado no ensino, pesquisa e extensão e na garantia da oferta do ensino médio integrado, bem como de outras modalidades importantes para a formação da classe trabalhadora. Para além disso, foi possível identificar no documento, um conjunto de proposições que se vinculam à perspectiva de educação integral que vem sendo debatida no Brasil há muitos anos.

Apesar das lutas travadas pelo estabelecimento do ensino médio integrado e das contradições que se estabelecem ao longo de sua implementação, é muito importante reconhecer, conforme apontado por Ramos (2017), ao referir-se à contradição capital/trabalho, que os IFs formam a rede que “cumpru a finalidade manifesta e tensionou a contradição em benefício do trabalho” (RAMOS, 2017, p. 27). A autora destaca a importância dos IFs e da implementação do ensino médio integrado e reforça que há uma concepção de integração entre educação profissional e educação básica que vem sendo discutida desde os debates prévios à LDB de 1996 e que poderia ser compreendida em vários “sentidos”:

O primeiro deles é de cunho filosófico e expressa a concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação a qual sustenta o projeto e as práticas político-pedagógicas da escola. A concepção de Ensino Médio Integrado, assim, compreenderia o ser humano como produto das relações histórico-sociais e, nesses termos, a própria realidade. A formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la. O projeto político-pedagógico visa integrar as dimensões fundamentais da práxis social, trabalho, ciência e cultura, na formação dos estudantes. (RAMOS, 2017, p. 32).

Isso implicaria para Ramos (2017), numa educação integral para a profissionalização dos sujeitos que se opõe à simples formação para o mercado de trabalho e visa à incorporação de valores éticos, políticos e históricos. Para a autora, trata-se de atribuir também um “sentido político” ao ensino médio integrado, por sua condição de política pública educacional resultante da luta e conformada como uma conquista da classe trabalhadora, no acesso à formação profissional que não a restrinja ao conhecimento estritamente técnico, pautado na divisão social

do trabalho e da própria educação. Ramos (2017) destaca também o “sentido pedagógico” presente na concepção de educação integral que deve ser compreendido numa relação estreita com o “sentido político”.

Dessa maneira, a escolha e a organização de conhecimentos que dialoguem com as premissas apresentadas pela Lei de Criação dos IFs: de atuação segundo o propósito de inclusão e transformação social; de desenvolvimento socioeconômico voltado para as demandas populares locais e nacionais; de orientação do ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento de tecnologias e práticas sociais; de estabelecimento do conhecimento técnico, científico e político que atua na própria realização do trabalho no modo de produção que hoje está expresso, mas com vistas à redução da desigualdade e numa práxis social mais sustentável, refletem o perfil de egresso dos Institutos Federais, constituído pela política.

#### **4.4 Resolução CNE/CEB nº 02/2012 de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**

A Resolução CNE/CEB nº 02 de 30 de janeiro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aponta já no parágrafo único de seu artigo 1º que “estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por Diretrizes próprias” (BRASIL, 2012b, art. 1º). Nesse sentido, contemplam o ensino médio integrado, o que é reforçado no item VI do artigo 14 que rege as “formas de oferta e organização”, com abrangência também do PROEJA e do PROEJA FIC:

**VI - atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de:**

- a) 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- b) 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, **respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral;**
- c) 1.400 (mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, **respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral.** (BRASIL, 2012b, art. 14, grifos meus).

Observe-se no trecho acima que, embora no item VI esteja estabelecido o “atendimento da formação geral” como condição para a oferta integrada, as cargas horárias mínimas de “educação geral” contidas nas modalidades do PROEJA E PROEJA FIC (itens b e c, respectivamente), ficam claramente estabelecidas, mas o mesmo não acontece com o ensino médio integrado (item a), pois sua carga horária de formação geral correspondente não está apresentada, como também não se estabelece a duração em anos para a modalidade integrada.

No item II do mesmo artigo 14, define-se que no “Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas” (BRASIL, 2012b, art. 14, p. 5). Dessa forma, entendo que seria lógico considerar – em atendimento ao parágrafo único do artigo 1º – os mesmos parâmetros do ensino médio regular para a oferta de “educação geral” do ensino médio integrado:

Art. 1º A presente Resolução define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular, pelos sistemas de ensino** e unidades escolares.

Parágrafo único: **Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio**, complementadas, quando necessário, por Diretrizes próprias. (BRASIL, 2012b, art. 1º, grifos meus).

No entanto, na ausência de uma determinação clara da carga horária que compõe o ensino médio integrado – que parece ficar a cargo de “Diretrizes próprias” do artigo 1º ou de “Diretrizes específicas” do item VI do artigo 14 –, a composição da carga horária total do ensino médio integrado, definida pelo **mínimo** de 3.200 horas, tanto pode prever o incremento de componentes articulados entre formação geral e técnica, com vistas à implementação de um currículo baseado na concepção de educação integral, como pode simplesmente possibilitar a redução da carga horária da formação geral, para acomodar a carga horária da formação profissional que é obrigatória e balizada pelo Catálogo Nacional de Cursos, variando entre 800, 1.000 e 1.200 horas. O que significa dizer que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, em função da ambiguidade textual e da ausência de definição da carga horária mínima relativa à formação geral do médio integrado, permitem interpretações distintas no que tange à obrigatoriedade quantitativa da formação geral da modalidade e, com isso, fragiliza a oferta do integrado, pois, para os cursos de 1.200 horas de formação técnica definidas pelo Catálogo Nacional, a formação geral do ensino médio integrado pode ficar reduzida a apenas 2.000h, em detrimento das 2.400h garantidas pelo ensino médio regular e, ainda assim, comportar o mínimo total previsto por esta resolução.

Sobre a estrutura curricular, o mesmo artigo 14 traz ainda, nos itens que seguem, possíveis formas de articulação e organização curricular que objetivam a integração dos conhecimentos e dialogam com uma perspectiva de educação integral:

**VIII - os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização;**

**IX - os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos;**

**X - além de seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso,** para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar;

**XI - a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;**

**XII - formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura,** e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio;

**XIII - a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares,** propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento. (BRASIL, 2012b, art. 14, p. 5, grifos meus).

Embora a preocupação de que a oferta como os itinerários formativos para o ensino médio regular apresentados no item XI possa ser interpretada para usos dissonantes e contemplar fragmentações curriculares, como as que foram propostas pela Reforma do Ensino Médio no contexto de governos posteriores, há vários aspectos presentes nesta Resolução CNE/CEB nº 02/2012 que contemplam uma proposta curricular em perspectiva “sempre integrada”, definindo formas distintas de apresentação em “unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização” e a “seleção criteriosa de saberes” que devem ser estabelecidos ao longo do curso, reiterando uma perspectiva crítica de educação integral.

Está reforçada a concepção de educação integral que se pretende destinar ao ensino médio em suas distintas modalidades, por exemplo, na afirmação que os componentes devem

“propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos”. O artigo 6º desta resolução dedica-se diretamente à conceituação do currículo e auxilia na concepção de perfil de egresso, como se pode constatar na leitura dos termos grifados:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela **seleção de conhecimentos construídos pela sociedade**, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de **conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes** dos estudantes e **contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas**. (BRASIL, 2012b, art. 6º, p. 2, grifos meus).

Além da definição apresentada, a resolução buscou assegurar a “transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares” numa perspectiva de educação integral que não tem relação com o que foi proposto posteriormente pela Reforma do Ensino Médio, por meio de uma fragmentação que desobrigou a oferta de disciplinas das distintas áreas de conhecimento, transformando-as em meros “conteúdos e temas transversais” e relegando-os quase à extinção. Se cotejarmos a leitura destas premissas já identificadas, com o exposto nos artigos 7º e 8º da Resolução CNE/CEB nº 02/2012, fica clara a oferta que se busca integrada, mas não prescinde dos conhecimentos acumulados nas disciplinas. Ainda que apareça a organização curricular em áreas de conhecimento, não está caracterizada a redução ou fragmentação da oferta na proposição deste documento normativo:

Art. 7º A organização curricular do **Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado**, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes quanto uma **formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais**.

Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens;

II - Matemática;

III - Ciências da Natureza;

IV - Ciências Humanas.

§ 1º O currículo **deve contemplar as quatro áreas do conhecimento**, com tratamento metodológico que evidencie a **contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos**.

§ 2º A **organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade**, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. (BRASIL, 2012b, art. 7º e 8º, pp. 2-3, grifos meus).

Entre os vários aspectos presentes nestas Diretrizes para o Ensino Médio de 2012 (BRASIL, 2012b) que visam assegurar a qualidade da oferta do ensino médio, nas suas distintas



formas, destaca-se que o ensino médio é tratado aqui como “direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (art. 3º) e que fica expressamente determinada a manutenção das “finalidades da LDB 9.394/96 na estruturação dos Projetos Político-Pedagógicos” (art. 4º). Note-se que a nomenclatura Projeto Político-pedagógico, em si, já reforça o aspecto “político” do currículo, em detrimento de outros usos que eliminaram o termo, passando a chamar tais documentos simplesmente por Projetos Pedagógicos de Curso.

A observância da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 prevista neste artigo da Resolução CNE/CEB nº 02/2012 deve realizar-se conforme estabelecido por seus itens assim elencados: “aprofundamento dos conhecimentos [...] para prosseguimento dos estudos” (item I); “preparação básica para o trabalho e cidadania” (item II); “aprimoramento do educando como pessoa humana [com] formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (item III); além da “compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática” (item IV).

O artigo 5º reforça que todas as formas do Ensino Médio devem ter suas bases nos itens que seguem e que deixam transparecer novamente a concepção de educação integral no esforço expressivo conjunto desses itens. São eles:

I - formação integral do estudante;

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2012b, art. 5, p. 2).

Entendo que o artigo 5º busque estabelecer bases mais claras para a compreensão do tipo de educação que as diretrizes pretendem implementar, elucidando os vários aspectos da proposição formativa e conceitualizando as categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundantes para a concepção de educação integral e que são reiteradamente reforçadas nos artigos de número 7 a 13 relativos à organização curricular e nos artigos 15 e 16 que tratam do projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam a modalidade do ensino médio, sendo que este último elenca 22 itens (BRASIL, 2012b, pp. 6-8) que devem ser considerados, todos vinculados à perspectiva de educação integral. Os artigos subsequentes tratam dos sistemas de ensino e incluem determinações sobre financiamento, condições físicas, formação docente e gestão democrática, entre outros.

O que pude observar nestas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 foi a centralidade da perspectiva de educação integral em praticamente todo o documento. Há coerência e preocupação com o esclarecimento dos aspectos formativos que são repetidos e interligados, perpassando todo o conjunto de artigos, em torno da delimitação da proposição segundo suas concepções. É possível notar também elementos em consonância com outros documentos analisados nas seções anteriores e que conformam uma perspectiva estruturada pelos agentes que ocuparam os espaços decisórios no Ministério da Educação e em outras instâncias daquele contexto governamental progressista.

Dessa maneira, o documento tem grande contribuição para a manutenção da qualidade da oferta do ensino médio em todas as suas formas e garante à modalidade do ensino médio integrado algumas bases importantes para sua implementação e fortalecimento, reforçando a perspectiva de perfil de egresso desta modalidade numa concepção de formação profissional ampla e integral. No entanto, compreendo que os aspectos relativos à carga horária do ensino médio integrado, como apontado no início desta seção, contribuíram para os problemas que se observarão a seguir, com a análise das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. A análise tem constatado que, na totalidade dos discursos, as relações sociais de poder e de disputa ideológica estão refletidas.

#### 4.5 Resolução CNE/CEB nº 06/2012 de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Como vimos, a modalidade do ensino médio integrado foi estabelecida pela Lei nº 11.741/2008, reforçada com a criação dos Institutos Federais por meio da Lei nº 11.892/2008 e reiterada pela Resolução CNE/CEB nº 02 de 30 de janeiro de 2012 que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, prevendo a modalidade integrada. No entanto, apenas com a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 de 20 de setembro de 2012 de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012c), sua implementação foi sendo viabilizada para atender os percentuais dos balizadores de oferta de cursos dos IFs. Fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 determinou a aplicação de suas diretrizes, já a partir de 2013, com observância em todos os sistemas de ensino e instituições que ofertassem Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Em tais diretrizes, lê-se que 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” (BRASIL, 2012c, art. 3º, p.1, grifos meus). Observe-se, ainda, que a resolução manteve a forma articulada também por meio da modalidade concomitante – com oferta da formação geral e oferta da formação técnica realizadas em instituições distintas – o que considero, se contraponha à própria modalidade do ensino médio integrado, contrariando a concepção de educação integral. Importante notar, ainda, que no mesmo capítulo, na seção “Formas de Oferta”, aparece uma adição à forma concomitante, com opção de oferta também pela forma descrita como “**concomitante na forma**, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em **distintas instituições educacionais**, mas **integrada no conteúdo**, mediante a ação de **convênio ou acordo de intercomplementaridade**, para a execução de **projeto pedagógico unificado**” (BRASIL, 2012c, art. 7º, p. 3, grifos meus)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> No caso específico do IFSP, em 2011 já havia sido efetivada uma parceria com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) para a realização de uma oferta formativa apresentada como integrada, mas que se concretizou como oferta concomitante. Este acordo foi encerrado apenas em 2015, quando efetivamente foram contratados docentes e servidores TAEs para atuar na implementação da modalidade do ensino médio integrado. Vide BRAZOROTTO; SOARES; ABREU (2023) nas Referências.

Sobre essa forma de oferta (“concomitante na forma”) é preciso refletir acerca de sua viabilidade e dos desdobramentos possíveis. Entendo que haja vários problemas nesse tipo de oferta. Embora não esteja estabelecida, no próprio artigo 7º, a opção de viabilizar convênios entre redes públicas e privadas, o artigo 10 traz o seguinte: “A oferta de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio **em instituições públicas e privadas, em quaisquer das formas**, deve ser precedida da devida autorização pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2012c, art.10, p. 4, grifos meus), o que no meu entendimento apresenta-se como uma abertura interpretativa para a oferta parcial nas redes privadas. Além disso, tal modalidade prevê um deslocamento dos estudantes entre instituições, com prejuízos em função dos custos de transporte e alimentação e, no caso em que sejam os docentes a se deslocarem, há também prejuízo da organização de carga horária e intervalos de descanso dos professores. Se a integração (ou o que se chamou por “projeto único”) for pretendida, não pelo deslocamento dos sujeitos, mas por um “alinhamento pedagógico” entre docentes de uma instituição e outra, com oferta de disciplinas gerais por professores de uma rede e de disciplinas técnicas por docentes de outra rede – ainda que se vislumbre “integrar conteúdos” – cabe indagar sobre o tipo de “integração” concebida para o modelo “concomitante na forma”, pois não seria possível simplesmente desconsiderar as relações entre aluno e professor no processo de ensino-aprendizagem e a sociabilização entre os próprios alunos e demais sujeitos das duas instituições, sem contar as contradições relativas à formação docente e perspectiva educacional das redes. Sobre isso cabe observar o caso da parceria do IFSP com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), investigado em BRAZOROTTO; SOARES; ABREU (2023).

Compreendo que tal concepção se distancia bastante da concepção de educação integral, na perspectiva anunciada nesta tese, embora o modelo pudesse ser compreendido como uma oportunidade de expansão da atuação dos IFs junto aos filhos da classe trabalhadora e nos segmentos mais populares. É possível considerar que o objetivo talvez tenha sido esse. Observe-se o que está previsto no parágrafo segundo do artigo 8º relativamente às formas integrada e concomitante:

§ 2º Estes cursos devem atender às diretrizes e normas nacionais definidas para a modalidade específica, tais como Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, Educação Especial e Educação a Distância. (BRASIL, 2012c, art. 8º, p. 4).

No entanto, há questões políticas importantes de serem compreendidas na proposta de convênios entre redes públicas. No que se refere à rede federal, a medida poderia terminar sendo

utilizada para justificar uma estagnação no processo de expansão dos IFs, uma vez que tal processo já estaria contemplado por meio da atuação em outras redes públicas, com menor “custo” por aluno. Além disso, o conhecido grau de precarização de muitas escolas das redes estaduais e municipais, poderia comprometer a qualidade da oferta promovida pelos IFs, em função da carência de laboratórios, equipamentos, espaços adequados, número de servidores e qualidade da formação docente.

Deixo claro aqui meu posicionamento favorável à expansão da modalidade de ensino médio integrado para todas as redes de ensino público, com incremento de verbas e investimento nos espaços escolares, na formação dos docentes e técnicos-educacionais e nas políticas de permanência e êxito voltadas aos estudantes. Proponho tal reflexão por considerar que a oferta do “concomitante na forma” não operaria nesta direção, mas poderia, ao contrário, contribuir para o desmantelamento do ensino médio integrado implementado na rede federal, ou ainda, configurar-se como medida compulsória aos IFs, com objetivo de acomodar o itinerário profissional obrigatório de outras redes públicas (especialmente no contexto posterior da Reforma do Ensino Médio que incluiu o itinerário profissional na modalidade do ensino médio regular).

Retomando o artigo 3º, que define as formas de oferta, os parágrafos subsequentes estão organizados como segue:

§ 1º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

§ 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por **eixos tecnológicos**, possibilitando **itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados**, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, **observadas as normas do respectivo sistema de ensino** para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

§ 3º Entende-se **por itinerário formativo** o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, **no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas**.

§ 4º O **itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional**, programado a partir de estudos quanto aos **itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos** de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma **trajetória educacional consistente**.

§ 5º As bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos, por parte das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, são os **Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)**. (BRASIL, 2012c, art. 3º, pp. 1-2, grifos meus).

Observa-se que o artigo está dedicado a um esforço de organização e progressão da formação profissional numa direção coerente, concisa e com vistas ao aprofundamento do conhecimento e à elevação de escolaridade, em detrimento de modelos anteriores que ofertavam cursos de aperfeiçoamento e capacitação aligeirados e desconexos. Nesse sentido, os itinerários formativos conformam, neste documento, uma contribuição importante para a formação profissional e para a estruturação da carreira técnica, numa perspectiva de itinerários completamente distinta daquela que se verá na Reforma do Ensino Médio que se seguiu, com o desmonte da estruturação curricular da educação secundária no ensino médio regular ou ainda com a Resolução CNE/CP nº 01/2021 de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021), analisada ao final do capítulo quinto, seção 5.5.

Na sequência do documento, o artigo 4º traz uma noção de articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, incluindo a modalidade EJA, “com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura” (BRASIL, 2012c, art. 4º, p. 2), mas o artigo 5º recupera o uso das “competências”, oriundas da Teoria do Capital Humano e já discutidas anteriormente como mecanismos de instrumentalização e redução da formação, em diálogo com a lógica econômica e política neoliberal. Tal aspecto atribui a estas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio um caráter híbrido de formação, ainda que na mesma frase apareçam fundamentos educacionais denominados como sócio-históricos e culturais:

Art. 5º 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**. (BRASIL, 2012c, art. 5º, p. 2, grifos meus).

Acerca dos “Princípios Norteadores”, apresentados no artigo 6º, observa-se uma iniciativa relevante na direção da concepção integral de educação para o ensino médio integrado. Apresento a seguir todos esses princípios apontados pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, pois entendo que a leitura do conjunto demonstra tal empenho:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à **formação integral do estudante**;

II - respeito aos **valores estéticos, políticos e éticos** da educação nacional, na **perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional**;

III - **trabalho assumido como princípio educativo**, tendo sua **integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica** e do desenvolvimento curricular;

IV - **articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica**, na **perspectiva da integração** entre saberes específicos para a **produção do conhecimento e a intervenção social**, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - **indissociabilidade entre educação e prática social**, considerando-se a **historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos** da aprendizagem;

VI - **indissociabilidade entre teoria e prática** no processo de ensino-aprendizagem;

VII - **interdisciplinaridade** assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à **superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular**;

VIII - **contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade** na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à **integração entre a teoria e a vivência da prática profissional**, envolvendo as **múltiplas dimensões** do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

IX - **articulação** com o **desenvolvimento socioeconômico-ambiental** dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os **arranjos socioproductivos** e suas **demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo**;

X - **reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades**, considerando, entre outras, as **pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades**, as **pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade**;

XI - **reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais**, assim como dos **povos indígenas, quilombolas e populações do campo**;

XII - **reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas** a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

XIII - **autonomia da instituição educacional** na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu **projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares** de cada sistema de ensino;

XIV - **flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados**, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV - **identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos** pela natureza do **trabalho**, pelo **desenvolvimento tecnológico** e pelas **demandas sociais, econômicas e ambientais**;

XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à **melhoria dos indicadores educacionais** dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**. (BRASIL, 2012c, art. 6º, pp. 2-3, grifos meus).

Como se pode observar nos termos grifados, há uma expressão clara de perspectiva progressista e popular que, no conjunto, resulta numa concepção de educação integral e emancipatória bastante ampliada. Há ainda, nesta resolução, outras seções relacionadas ao

financiamento, ao sistema organizativo ao qual a modalidade se insere e demais aspectos burocráticos e regimentais; além de temas como avaliação, formação docente e outros, dentre os quais, merecem destaque a “duração do curso” e a “carga horária” assim estabelecidos:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o Ensino Médio, **integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado** [referente à modalidade “concomitante na forma”], têm as **cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 e 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.** (BRASIL, 2012c, art. 27, p. 8, grifos meus).

Repare-se que as cargas horárias totais mínimas desta Resolução CNE/CEB nº 06/2012 de 20 de setembro de 2012 de “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio” são distintas daquelas propostas pela Resolução CNE/CEB nº 02 de 30 de janeiro de 2012 de “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, tendo sido essa última, objeto de análise da seção imediatamente anterior, de número 4.4. Recupero a seguir as definições de carga horária da Resolução CNE/CEB nº 02/2012, para facilitar a comparação:

VI - atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de:

a) **3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** (BRASIL, 2012b, art. 14, p. 5, grifos meus).

Como exposto imediatamente acima, a Resolução CNE/CEB nº 02/2012 de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio prevê carga mínima total de 3.200h para a modalidade do ensino médio integrado e, assim, fica identificada a discrepância entre as duas resoluções no tratamento da mesma matéria e a inobservância do que foi determinado na Resolução nº 02/2012, nesse quesito. Se a carga horária total mínima a ser observada deveria ser de 3.200h, compreendo que este número esteja pautado na oferta de cursos técnicos de menor carga horária estabelecida pelo Catálogo Nacional de Cursos, ou seja, aqueles de 800h. Na minha compreensão, ao estabelecer as cargas horárias distintas para os cursos de ensino médio integrado, a Resolução nº 06/2012 deveria apresentá-los da seguinte forma: a) 2.400h de formação geral mais 800h de formação técnica, respeitando-se o total mínimo de 3.200h; b) 2.400h de formação geral mais 1.000h de formação técnica com total de 3.400h e c) 2.400h de formação geral mais 1.200h de formação técnica com total de 3.600h). Assim, as três opções



de oferta cumpririam o mínimo, com acréscimo de carga horária nos cursos “b” e “c”, com vistas a garantir uma oferta de formação geral compatível com o ensino médio regular.

No entanto, como se pode comprovar, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 reduziu a oferta de formação geral, em percentuais consideráveis, ao criar um novo critério e tomar o mínimo de 3.200h da Resolução CNE/CEB nº 02/2012, como parâmetro máximo no estabelecimento das novas cargas horárias totais mínimas. A ausência, na Resolução CNE/CEB nº 02/2012, da determinação expressa da carga horária mínima relativa à formação geral para o ensino médio integrado foi problematizada na seção anterior como possível “brecha” do texto que poderia levar à redução desta oferta. O risco apontado, se vê materializado na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, mas independentemente da omissão identificada na Resolução CNE/CEB nº 02/2012, o mínimo estabelecido de 3.200h totais para a modalidade integrada é claro neste último documento e foi desconsiderado pela Resolução 06. No caso do PROEJA, o artigo 28 da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 manteve a carga horária total mínima de 2.400h, com mínimo de 1.200h para a formação geral, consonante com o estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012 para esta modalidade.

Há ainda outro elemento importante relativo ao ensino médio regular que não ficou claro na Resolução CNE/CEB nº 02/2012 para a modalidade integrada e que também foi subsumido pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012: o tempo de duração de três anos da oferta de formação geral, equivalente ao ensino médio, o que também fragiliza a garantia da oferta de formação geral na modalidade integrada. Na seção intitulada “Duração dos Cursos” da Resolução 06 aparecem as cargas horárias já apresentadas e a possibilidade de “prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores” (BRASIL, 2012c, art. 26, p. 8).

Sobre este último item que trata da oferta não presencial, especialmente quando vinculada ao ensino médio integrado, deixo expresso meu posicionamento contrário, tanto no que se refere à oferta parcial à distância na educação básica – etapa educacional em que a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem e o compartilhamento entre os alunos para aprofundamento do conhecimento e sociabilização são fundamentais – quanto pela abertura que a resolução propõe para a realização desse tipo de oferta por “docentes e tutores”, uma vez que, pela ausência de determinação na lei sobre a forma de atuação desses últimos, corre-se o risco de redução da qualidade da oferta formativa e da desvalorização da profissão e

carreira dos docentes, por meio de sua substituição, ainda que parcial, pelo trabalho realizado por tutores. Além desses, há outros problemas de ordem profissional, pedagógica e emocional que podem ser identificados nos processos de educação mediada pela tecnologia. No sexto capítulo, estão apresentadas análises dos discursos dos egressos (conforme amostra estabelecida) nos quais aparecem as dificuldades enfrentadas por eles durante a pandemia por Covid 19 e o ensino remoto a que ficaram sujeitos nos dois últimos anos do curso de ensino médio integrado que realizaram.

Finalizada a análise da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e considerando-se o que foi identificado no conjunto destes documentos relativos ao período de criação e implementação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, é possível tecer algumas considerações relevantes sobre a oferta formativa e a concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado dos Institutos Federais. Primeiramente, é preciso ressaltar que, em alguma medida, todos os documentos apresentados neste capítulo quarto, relativos ao período de governo progressista e de expansão e conquistas importantes para a educação profissional secundária, revelam uma proposta educacional inclusiva e orientações para a efetivação de um modelo amplo e integrado.

Alguns deles apresentam claramente sua perspectiva político-ideológica e oferecem uma conceitualização mais demarcada de educação integral e dos propósitos do ensino médio integrado. O Documento Base de dezembro de 2007 (seção 4.1), por exemplo, revela uma oferta formativa pautada na omnilateralidade, na formação plena, na integração de todas as dimensões da vida e uma compreensão do trabalho em sentido ontológico. Ao apresentar uma proposta educacional integral e apresentar o trabalho como princípio educativo, o este documento base reforça a importância da formação geral na formação profissional e vice-versa, numa perspectiva de grande relevância para a formação da classe trabalhadora.

A partir da Lei nº 11.741/2008 que se configura como um documento fundamental para a educação profissional de nível médio na forma integrada, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos, foram publicadas no mesmo ano: “Concepção e Diretrizes dos IFs” (seção 4.2) e a Lei de Criação dos Institutos Federais (seção 4.3). No primeiro caso, chama a atenção o posicionamento expresso no texto como um “projeto progressista incompatível com uma visão conservadora [conformado como] estratégia de ação política e transformação social” (BRASIL, 2008a, p. 21). Tal posição, também demarcada por uma forte perspectiva de educação integral, apresenta grande contribuição para a interpretação e implementação da prática pedagógica na instituição em perspectiva popular e, embora este documento – assim

como a Lei de Criação dos IFs – não trate especificamente do ensino médio integrado, afeta diretamente a concepção de perfil de egresso para a modalidade. Para além disso, o documento reforça a concepção de educação como espaço de transformação social, ao refutar a perspectiva althusseriana.

Sobre a Lei de Criação dos IFs, importa destacar que, em termos legais, assume papel fundamental na viabilização e priorização da implementação do ensino médio integrado na instituição (além das licenciaturas e outras conquistas importantes) e dá, finalmente, as bases para a realização de um projeto de educação calcado no cerne da luta política pela educação profissional, e que já era possível desde a promulgação do Decreto nº 5.154 de Lula, em 2004. Sua concepção de educação busca contribuir para a redução da desigualdade social por meio da preparação para o trabalho, melhorando as condições de inserção dos estudantes, além de propor uma formação geral e política capaz de qualificar a oferta de educação profissional.

Em 2012, as diretrizes apresentadas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (seção 4.4) mostraram-se estreitamente alinhadas à perspectiva de educação integral, ao reafirmarem a modalidade do ensino médio integrado, inclusive na educação de jovens e adultos. São inúmeras as menções relativas à educação integral presentes no texto desta resolução, que contribuem para a conformação de um perfil de egresso para a etapa secundária da educação básica bastante ampliado, com possibilidades de vinculação à formação profissional, numa perspectiva progressista e emancipatória, jamais vista na história da educação brasileira para esta etapa educacional.

No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (seção 4.5) há também uma contribuição para a educação integral, especialmente no exercício descritivo apresentado nesta resolução dos atributos educacionais relativos a essa perspectiva, mas verificou-se um hibridismo na proposição com utilização de estratégias dissonantes, como a admissão de “competências” na organização curricular, além do problema do estabelecimento de cargas horárias do ensino médio integrado menores que aquelas que já vinham sendo praticadas nos IFs até então, com redução na oferta de formação geral em discrepância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Sobre esse aspecto, compreendo que, no cenário político neoliberal e conservador que sucedeu os governos progressistas, essa abertura da Resolução 06/2012 forneceu as bases para a redução quantitativa da oferta do ensino médio integrado como se poderá verificar nos documentos analisados no quinto capítulo.

O processo de elaboração de políticas públicas configura-se como espaço de disputa e, portanto, destaco aqui o esforço daqueles agentes de perspectiva popular que participaram da elaboração dos documentos analisados, imprimindo-lhes a concepção de educação integral que é revelada na leitura. É importante destacar, ainda, o contexto no qual a própria atuação governamental progressista esteve sujeita a pressões econômicas e políticas, exigindo uma postura conciliatória que possibilitasse a governabilidade e pudesse efetivar conquistas relativas a melhores condições e direitos para a classe trabalhadora.

Podemos considerar que essas “janelas de oportunidade política” apontadas por governos com projetos socialmente mais equitativos são momentos históricos importantes em direção ao movimento emancipatório da humanidade e devem ser aproveitadas pelo campo popular para a ampliação dos direitos e para a formação de uma “outra hegemonia” – retomando o termo gramsciano (2020) –, pois o capital tem desenvolvido formas cada vez mais eficientes de imposição de sua lógica, por meio da manipulação do senso comum e da precarização das condições materiais da classe trabalhadora.

(...) os governos Lula e Dilma (2011-2016) cuidaram da expansão dos ensinos médio, técnico e superior, visando ampliar o acesso a maiores segmentos populacionais, em particular os mais pobres, embora com grandes concessões aos proprietários das instituições privadas e ao ideário empresarial da educação funcional ao mercado. (MORAES, 2017, p. 422).

No capítulo quinto, são apresentadas as análises de documentos produzidos sob o período de retrocesso civilizatório realizado pelos governos de direita e de extrema-direita, com graves perdas no campo educacional popular. Vale lembrar, porém, que a arena está sempre posta, prova disso é o retorno do governo progressista à presidência após os anos de desmonte. Nas relações de produção e na totalidade dos campos da vida humana afetados por elas, a luta é travada, cotidianamente, no pensamento, na prática e também nos discursos.

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (BAKHTIN, 2006, p. 63).

## **CAPÍTULO 5 – A DISPUTA PELA CONCEPÇÃO DE PERFIL DE EGRESSO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, MEDIANTE O PERÍODO DE DESMONTE DOS GOVERNOS DE DIREITA**

O processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff teve início em 02 de dezembro de 2015 e terminou em 31 de agosto de 2016, com resultado na cassação de seu mandato, motivada por um golpe político-econômico que levou ao poder o vice-presidente e anunciou um futuro antipopular para o país. O cenário econômico-político desfavorável à maioria da população tornou-se absolutamente funesto em seus desdobramentos, culminando na eleição da extrema-direita, representada pela figura de Jair Bolsonaro, em 2018.

Imediatamente após a destituição de Dilma do poder, os ajustes do Estado com propósitos privatistas, que já vinham sendo orquestrados pela base neoliberal, foram implementados. O conjunto de reformas trabalhista e previdenciária e os processos de privatização compuseram o contexto no qual as duas principais medidas de precarização da educação pública foram impostas: a Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016a) do Teto de Gastos que congelou por 20 anos o orçamento para manutenção de direitos sociais nas áreas da Saúde e Educação e a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b), apresentada em capítulos anteriores.

No entanto, nos períodos do final do governo Dilma e no imediatamente posterior ao golpe, observam-se ações realizadas no âmbito do RFEPCT, no sentido de proteger as conquistas relativas à expansão dos Institutos Federais e à qualidade da oferta formativa do ensino médio integrado. Segundo Soares e Abreu (2022), em 2013 já havia sido feita a revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de São Paulo, referente ao período 2014-2018, com orientação expressa da reitoria para que os *campi* observassem os balizadores de oferta de nível médio dos IFs, incluindo o EJA. Com isso, promoveu-se a manutenção dos cursos de ensino médio integrado já existentes e a abertura de novos cursos nos *campi* que ainda não tivessem oferta da modalidade, visando ao atingimento da totalidade dos *campi* do IFSP à época (SOARES; ABREU, 2022). Além da garantia quantitativa da expansão oferta do ensino médio integrado no IFSP em todos os *campi*, preocupava também o aspecto qualitativo da modalidade, pois, no contexto que já se orientava para a perda do governo progressista eleito democraticamente, por meio de forte pressão da direita e do empresariado, era evidente que as políticas populares implementadas corriam sérios riscos.

Neste capítulo, analiso documentos do período de transição governamental, elaborados como medidas protetivas, além daqueles publicados já no contexto adiantado do desmonte educacional promovido pelos governos de direita e de extrema-direita (estabelecidos no país até as eleições presidenciais de 2022 e o retorno do Partido dos Trabalhadores ao poder). Esse cenário representou perdas importantes para a educação pública em geral e, embora em menor medida, terminou por afetar também os IFs, em especial no que se refere à oferta e concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado. São eles: 1. Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008 CONIF/FDE de 2016; 2. Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica CONIF/FDE de 2018; 3. Resoluções nº 163/2017, nº 37/2018 e nº 18/2019, Instrução Normativa nº 002/2019 (todos relacionados à criação dos Currículos de Referência do IFSP), Currículo de Referência do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSP e o PPC reformulado para este curso no *campus* Campinas (como compreensão do desdobramento no recorte delimitado nesta tese) e 4. Resolução CNE/CP nº 01/2021 de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e a Análise desta resolução realizada pelo CONIF/FDE.

Foram realizadas também entrevistas com servidores integrantes da Diretoria de Educação Básica (DIEB), órgão responsável no IFSP pela elaboração dos Currículos de Referência para o ensino médio integrado. O objetivo do uso desse instrumento foi compreender a perspectiva política e educacional por trás da proposição de elaboração do Currículo de Referência e as bases sobre as quais estavam sendo organizadas as reformulações dos PPCs dos cursos desta modalidade no IFSP.

### **5.1 Documento Base CONIF/FDE de 2016**

Ainda durante o processo de *impeachment* presidencial, o Conselho Nacional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e o Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) publicaram o “Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008” (CONIF/FDE, 2016) de 11 de maio

de 2016. O documento estava orientado pelo propósito de reforçar a observância da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, sendo assim justificado:

Considerando a **prioridade Institucional como *locus* de excelência para a promoção e desenvolvimento da formação integral dos educandos por meio do Currículo integrado no Ensino Médio Integrado na Rede EPCT**, destacam-se os **princípios e fundamentos norteadores** bem como **ações estratégicas para a organização administrativo-didático-pedagógica** para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no âmbito da Rede EPCT. (CONIF/FDE, 2016, p. 1, grifos meus).

A prioridade da oferta do ensino médio integrado nos Institutos Federais é apontada na ementa e em outros trechos deste Documento Base, que ressalta sua referência na Resolução CNE/CEB nº 06/2012 de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive com reprodução completa de todos os 17 “Princípios Norteadores” desta resolução – apresentados na íntegra na seção 4.5 desta tese – acrescidos da determinação expressa de sua observância pelos IFs, tanto na elaboração dos PPCs, como em todos os documentos a eles relacionados. Na seção intitulada “Prioridade de Oferta”, fica determinado o percentual “mínimo de 25% do total de vagas regulares ofertadas entre nível técnico e superior, destinadas a cursos Técnicos integrados ao ensino médio inclusive a EJA nível médio” (*Ibidem*, p. 3) e a priorização da modalidade na expansão dos *campi*. Essa medida visa a uma retomada do que já havia sido determinado na Lei de Criação dos Institutos Federais, segundo a qual, dentre os objetivos da instituição está a oferta de “(...) 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 (BRASIL, 2008c, art. 7º), obedecendo-se os seguintes parâmetros: “No desenvolvimento de sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos do inciso I do caput do art. 7º (...)” (BRASIL, 2008c, art. 8º).

Fica estabelecida também por este Documento Base, a criação de órgãos e colegiados que garantam a implementação dos Projetos Pedagógicos de Curso e a elaboração do Currículo de Referência para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, segundo o que reza a seção intitulada “Organização e Planejamento Curricular”, coincidente com aquela prevista na Resolução nº 06/2012, sobre a proposta de reafirmação da organização dos currículos do ensino médio integrado, segundo os núcleos a) tecnológico; b) básico e c) politécnico, sendo que o primeiro e o segundo são destinados às “disciplinas que tratam dos conhecimentos e

habilidades” relativos à educação técnica e básica, respectivamente, e o terceiro núcleo descrito como segue:

O Núcleo Politécnico é caracterizado por:

(...) ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam as **disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica, que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso bem como as formas de integração.**

Na organização curricular, o núcleo politécnico será, por excelência o espaço no qual serão previstas as **principais formas de integração do currículo, além de disciplinas estratégicas para promover essa integração.** Prevê elementos expressivos para a integração curricular do curso.

O Núcleo Politécnico **compreende fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do eixo tecnológico no sistema de produção social.**

O Núcleo Politécnico **é o espaço onde se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnia, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinariedade.** Tem o objetivo de ser o **elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico,** criando espaços contínuos durante o itinerário formativo para **garantir meios de realização da politécnica.**

O Núcleo Politécnico proporcionará espaços concretos para organização curricular flexível compatível com os princípios da **interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática,** no processo de ensino e aprendizagem. (CONIF/FDE, 2016, p.7, grifos meus).

Em primeiro lugar cabe apontar que a sugestão, na organização curricular, de uma formação pautada em “conhecimentos e habilidades” (expressão herdada da Resolução nº 06/2012 e que aparece em outros trechos deste Documento Base), em qualquer dos três núcleos elencados, deve ser questionada em função do tipo de concepção educacional a que esta designação pode remeter, gerando vinculação à Teoria do Capital Humano e a uma conseqüente instrumentalização do conhecimento, em benefício da noção de “empregabilidade” e dos interesses funcionalistas do mercado de trabalho. Para além disso, a estruturação dos currículos do ensino médio integrado – com um núcleo garantidor da formação geral (ensino médio), outro núcleo voltado à formação profissional e um terceiro que busque contribuir para a construção de componentes curriculares que abarquem conhecimentos dos outros dois núcleos –, tende a ser um mecanismo possibilitador de práticas importantes de integração, embora saibamos que apenas esse tipo de organização não seja capaz de alcançar aquilo que é preconizado por um entendimento mais amplo da noção de educação integral.

É preciso considerar que, mesmo que se parta de uma base teórico-filosófica sólida sobre a proposição de educação integral, realizar tal execução na prática pedagógica não é um exercício simples, porém, vem sendo almejado pelos Institutos Federais desde sua fundação,



perpassando a maioria dos debates político-pedagógicos relativos ao ensino médio integrado. Nas etapas iniciais de implementação da modalidade nos IFs, o que se observou foi uma justaposição entre disciplinas do ensino médio e da formação profissional. Ao longo do processo de implementação, outras iniciativas voltadas às áreas de pesquisa e de extensão dos IFs têm contribuído fortemente para a conformação da proposta de educação integral. Na área de ensino, a organização aqui apresentada no Documento Base CONIF/FDE de 2016 é uma conquista importante nesse sentido, pois, se pensarmos a formação dos sujeitos que vise à capacidade de conhecer qualquer tema ou objeto de estudo por meio do máximo de contribuições possíveis das distintas áreas do conhecimento, sabendo realizar interrelações e contextualizações e orientando-se por uma perspectiva política ético-social, a presença de um núcleo politécnico no currículo pode ter efeitos bastante positivos nesta direção, especialmente quando pautado nos elementos que foram grifados no excerto anterior e que estabelecem as bases do núcleo politécnico como “espaço onde se garantem [...] a politecnicidade, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade [como] meios de realização da politecnicidade”.

No entanto, é necessário apontar alguns aspectos que, considero, possam configurar-se como fragilidades do texto normativo, definidos em conformidade anunciada com a Resolução nº 06/2012:

V - a **atualização permanente** dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes;

VI - a atualização do currículo ocorrerá permanentemente **por meio da flexibilidade curricular, adequação a novas legislações nacionais** e atividades de atualização previstas no PPC, tais como **disciplinas eletivas, práticas profissionais integradas, atividades complementares**, dentre outras **de acordo com estas diretrizes**; (...) (CONIF/FDE, 2016, p.5, grifos meus).

Uma atualização permanente dos PPCs, como prevista no item V, pode significar um elemento de revisão de possíveis aplicações com resultados não esperados ou de atualizações consideradas necessárias, segundo as bases político-pedagógicas apresentadas. Porém, implica em processos também desgastantes de adaptações para docentes e alunos, quando realizados em períodos muito curtos entre uma mudança e outra, além do fato de que todo processo de atualização abre espaço para a inclusão de novos aspectos formativos que poderão ser favoráveis à educação emancipatória ou não, a depender de quem os realize, principalmente às vésperas da aprovação da Reforma do Ensino Médio, quando este Documento Base foi publicado. Ainda se considerarmos esses riscos como andamentos normais do processo democrático de conformação da política educacional, ao se vincular a atualização permanente à flexibilização curricular, à “adequação a novas legislações nacionais” e às possibilidades de

alteração de “disciplinas eletivas, práticas profissionais integradas e atividades complementares”, o Documento Base de 2016 dá margens para uma aproximação dos currículos de ensino médio integrado dos IFs com a BNCC da Reforma do Ensino Médio.

Minha reflexão vai no sentido de que “flexibilizar o currículo em adequação a novas legislações nacionais” fragiliza a garantia de não implementação da reforma, oferecida por este mesmo Documento Base à rede federal; ao prever as atualizações de “disciplinas eletivas”, pode possibilitar a transformação de disciplinas obrigatórias em eletivas a qualquer tempo e, ao acomodar “práticas profissionais integradas”, pode permitir uma interpretação que considere o ingresso de projetos privados no currículo da rede pública, ou ainda, a curricularização de atividades de trabalho não relativas aos estágios, todas medidas que dialogam com as flexibilizações da Reforma do Ensino Médio em sua proposta de precarização da qualidade da oferta para a etapa secundária da educação básica nas redes públicas. Ainda que este trecho se apresente com a ressalva de que as atualizações devam ser feitas “de acordo com essas diretrizes”, temos ainda aspectos preocupantes como os relativos ao núcleo básico:

Os cursos técnicos integrados, incluindo os ofertados na modalidade EJA, deverão incluir nos PPCs, principalmente nos componentes curriculares que integram o Núcleo Básico, conteúdos com referência:

I - aos eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento;

II – às **competências de área**;

III – aos **objetos de conhecimento associados à BNCC**. (CONIF/FDE, 2016, p.7).

O Documento Base conta com um glossário final – o que denota esforço em esclarecer suas proposições e evitar interpretações dissonantes – no qual se podem compreender os “eixos cognitivos” mencionados no item I como:

(...) as cinco grandes competências, uma síntese de quais são as qualificações que um sujeito deve possuir ao sair da Educação Básica. Os Eixos são: domínio das linguagens; compreensão dos fenômenos; resolução de situações-problema; construção de argumentações; elaboração de propostas. (CONIF/FDE, 2016, p.17).

Aponto aqui, novamente, que essas chamadas “competências”, mencionadas também no item II do excerto anterior, apontam para uma formação estrita, instrumentalizada, pragmática, não integral e diretamente vinculada às concepções elaboradas no mercado de trabalho pelo empresariado. Não obstante, no item III deste excerto, a associação com a BNCC se apresenta expressa, mesmo que não declarada em termos de sua observância na íntegra (e quem sabe apenas como um recurso de salvaguarda diante da nova lei que viria, evitando revelar uma desobediência intencional), além disso, o documento também não esclarece se a proposta

de associação à BNCC refere-se à base vigente à época (2016) ou, em termos gerais, a qualquer outra elaborada posteriormente.

Retomando o problema das “práticas profissionais”, em outro trecho do Documento Base de 2016, temos que:

É necessário prever, em todos os projetos pedagógicos e normativa institucional específica, carga horária anual, incluída na carga horária mínima do curso, a ser desenvolvida especificamente em **Práticas Profissionais intrínsecas ao currículo**, tais como projetos integradores, seminários temáticos, eixos temáticos, dentre outras metodologias que garantam a efetiva articulação e integração entre o conhecimento teórico e prático e entre os diversos componentes curriculares previstos.

(...) Deve-se estabelecer uma **interseção entre a carga horária das disciplinas de formação geral e profissionalizantes**, possibilitando uma maior integração entre os conhecimentos e competências desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

A organização curricular deve ser dinâmica e promover a **articulação entre os componentes curriculares, metodologias integradoras**, interdisciplinaridade, seleção dos conteúdos de acordo com a formação profissional. (CONIF/FDE, 2016, p.9).

É importante destacar a relevância das atividades voltadas à prática profissional num currículo de educação profissional integrada ao ensino médio e, no excerto, elas estão estabelecidas de maneira a possibilitar tal conhecimento por meio de atuação regulada pela instituição de ensino, por serem apresentadas como “intrínsecas ao currículo”, vinculadas à prática pedagógica dos componentes curriculares e em “articulação” do conhecimento prático e teórico com “metodologias integradoras”. Observe-se no glossário do Documento Base o termo “Prática Profissional”:

Entende-se por Prática Profissional a articulação entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, na busca da interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de fracionamento da organização curricular. A prática profissional orienta-se pela pesquisa como princípio pedagógico, buscando integrar as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e suas etapas de qualificação e especialização profissional. Sendo assim, a prática profissional possibilita a vivência de diferentes situações e experimentos, articulando aprendizagem e trabalho, podendo ser através de atividades como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês, investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, visitas técnicas, simulações, observações, **dentre outras**. (CONIF/FDE, 2016, p.19, grifos meus).

Aqui preocupa apenas a expressão “dentre outras”, para uma possível interpretação que contemple projetos que poderiam apresentar-se como alinhados ao previsto nesse Documento Base, mas portadores de objetivos totalmente antagônicos. Entendo que a simples “articulação” entre aprendizagem e trabalho não seja suficiente, neste excerto, para evitar a implementação de projetos de parcerias público-privadas e a disponibilização da força de trabalho e potencial de pesquisa de estudantes e servidores dos Institutos Federais a serviço de interesses privados,

conforme o exemplo prático fornecido e problematizado na seção 4.3 desta tese, relativo ao projeto promovido pelo “Inova IFSP”. No entanto, o Documento Base de 2016 do CONIF/FDE está configurado como medida protetiva e de fortalecimento do ensino médio integrado face à Reforma do Ensino Médio que já vinha sendo anunciada, ao mesmo tempo que estabelece bases importantes para a integração dos componentes curriculares e reafirma seus próprios currículos.

Sobre a carga horária, reforço que esse Documento Base de 2016 manteve o estabelecido pela Resolução nº 06/2012, com oferta para os cursos de ensino médio integrado em 3.000, 3.100 e 3.200h mínimas, possibilitando a redução da carga horária geral dos cursos, comparativamente aos parâmetros praticados anteriormente pela instituição, como já apresentado. No que tange à carga horária do estágio supervisionado obrigatório, o documento define que “quando previsto, será de, no máximo, 240 horas-relógio e deve ser adicionada à carga horária mínima estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação ou prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos” (CONIF/FDE, 2016, p. 10). Esse último aspecto pode impactar a oferta da formação geral, pois as horas de estágio são somadas à carga horária da área técnica e não à carga horária geral dos cursos. Ou seja, não ficam preservadas as horas de formação geral, mas apenas as de formação técnica, antes do incremento da oferta de estágio, podendo as primeiras serem impactadas também pela oferta do estágio, na conformação da carga horária total do curso. Além disso, a expressão “quando previsto”, relativa ao estágio, deixa aberta a possibilidade de sua subsunção.

O documento aborda ainda temas como formação docente; acesso, permanência e êxito dos estudantes; respeito à diversidade e às necessidades específicas dos sujeitos, entre outros que compõem a proposição de consolidação do ensino médio integrado na rede federal. A seguir, finalizo com a citação de alguns termos presentes no glossário deste Documento Base, apresentados como anexos do texto e que considero bastante relevantes para a consolidação da concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado, dada sua perspectiva crítica, podendo ser claramente identificados como sendo vinculados à concepção de educação integral:

**Currículo Integrado:** A proposta de ‘currículo integrado’, faz o elo entre a formação geral, técnica e política, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional, tendo o trabalho como princípio educativo. No ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens.

**Educação Politécnica:** Pode ser caracterizada pelo conhecimento do mundo do trabalho e da organização econômica da sociedade, compreendo a educação profissional articulada com as demais instâncias do saber. A educação politécnica

implica em romper com o modelo tecnicista de formação de técnicos para o mercado de trabalho e supõem a formação integral dos sujeitos.

**Formas de Integração:** São metodologias, práticas pedagógicas, instrumentos que promovem a flexibilidade curricular e possibilitam a integração curricular, a politécnica, a formação omnilateral, o trabalho como princípio educativo e a dinamicidade à organização curricular, possibilitando maior integração do currículo. Podem ser considerados exemplos de formas de integração: Projeto Integrador, Atividades Complementares, Visitas Técnicas, Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso, Estudos de Caso, Projetos de Pesquisa, Projetos de Extensão, Práticas de Laboratório dentre outras que facilitam a aproximação entre trabalho, ciência e cultura.

**Omnilateralidade:** A omnilateralidade no sentido de busca da universalidade e totalidade do desenvolvimento humano, nas dimensões ética, afetiva, moral, estética, sensorial, intelectual, prática; no plano dos gostos, dos prazeres, das aptidões, das habilidades, dos valores, se opõem à socialização unilateral, alienante e reducionista das perspectivas humanas da sociedade de consumo. Assim, a construção da omnilateralidade, pressupõe o processo formativo emancipador da politécnica. (CONIF/FDE, 2016, pp. 16-20).

## **5.2 Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do CONIF/FDE**

Em sequência à publicação do Documento Base de 2016, foi criado o Grupo de Trabalho dos Cursos Integrados, constituído na ocasião da 41ª reunião do FDE realizada em João Pessoa, em 2017. O produto dessas discussões foi publicado em setembro de 2018 e intitulado por “Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”. O objetivo era “atualizar e aperfeiçoar o Documento Base de 2016, considerando o contexto da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017” (CONIF; FDE, 2018, p. 2).

Além de identificar a necessidade de ampliação das vagas do ensino médio integrado na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) para atender os percentuais previstos pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008c) e a Resolução CNE/CEB nº. 06/2012 (BRASIL, 2012c), o GT apontou que a oferta da modalidade tem base legal, “mesmo com a edição da Lei nº. 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases – LDB” (CONIF; FDE, 2018, p. 3). A proposta para as Diretrizes Indutoras de 2018 foi encaminhada às instituições que compõem a rede federal e apresentada em mesa redonda para contribuições dos participantes, no II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado, em Brasília, no mês de

agosto de 2018. Como resultado do encontro, no texto introdutório das Diretrizes Indutoras de 2018, temos a seguinte observação:

Cabe ressaltar que os participantes do evento reiteraram a defesa dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, na RFEPCT. Ainda, manifestaram repúdio à Lei nº. 13.415/2017, que fragiliza o ensino médio na medida em que torna obrigatório somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Na mesma linha, manifestaram-se contrários à Base Nacional Comum Curricular - BNCC do ensino médio, que **deturpa a ideia de formação humana integral e reforça a lógica da fragilização do ensino**, implícita na Lei nº. 13.415/2017. Além disso, os participantes propuseram a defesa intransigente da pluralidade de ideias no ambiente escolar, de acordo com o que prevê a Constituição Federal, seriamente ameaçada pelas proposições das chamadas “**leis da mordaca**”, que têm sido disseminadas no país, como forma de inibir o pensamento crítico. (CONIF; FDE, 2018, p. 3, grifos meus).

Nota-se, neste documento, o esforço do CONIF/FDE em proteger o ensino médio integrado da forma como concebido na rede federal e a contraposição à Reforma do Ensino Médio e sua BNCC, com crítica manifesta a estas medidas e a outras análogas, como as citadas “leis da mordaca”, relacionadas a projetos de lei como o “Escola Sem Partido”, mencionado na seção 2.2 desta tese. Há uma oposição demarcada desse documento ao que foi denominado por “lógica de fragilização do ensino” (em referência ao cenário de investidas à educação secundária pública) e um claro reforço das bases político-filosóficas da modalidade, na perspectiva do “trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual” (*Ibidem*, p. 4).

Como defesa da atuação e contribuição da rede, o documento destaca que o “quadro socioeconômico do país evidencia a necessidade da educação como estratégia de desenvolvimento e inclusão social para a garantia de acesso, permanência e êxito de estudantes em sua trajetória acadêmica” (*Ibidem*, p. 7) e apresenta dados que “indicam, do ponto de vista socioeconômico, que a Rede Federal está atingindo o público que mais necessita de formação integral” (*Ibidem*).

Do perfil dos estudantes matriculados na RFEPCT foram evidenciados no texto os seguintes dados coletados da Plataforma Nilo Peçanha, em 2017, nos quais os estudantes dos cursos integrados aparecem classificados por raça/cor: 1% amarela; 27% branca; 1% indígena; 33% parda; 6% preta e 32% não declarada e por renda familiar *per capita* parametrizada pelo salário mínimo: 18% até 0,5; 14% de 0,5 a 1,0; 9% de 1,0 a 1,5; 7% de 1,5 a 2,5; 3% de 2,5 a 3,5; 4% maior que 3,5 e 45% não declarado, ficando a maioria respondente localizada na faixa de até 1,5 salários mínimos (*Ibidem*, p. 8). Aqui abro parênteses para atualização dos dados da

Plataforma Nilo Peçanha relativos ao perfil de matriculados na RFEPCT nos anos de 2018 a 2022, conforme tabela apresentada a seguir na Figura 1.

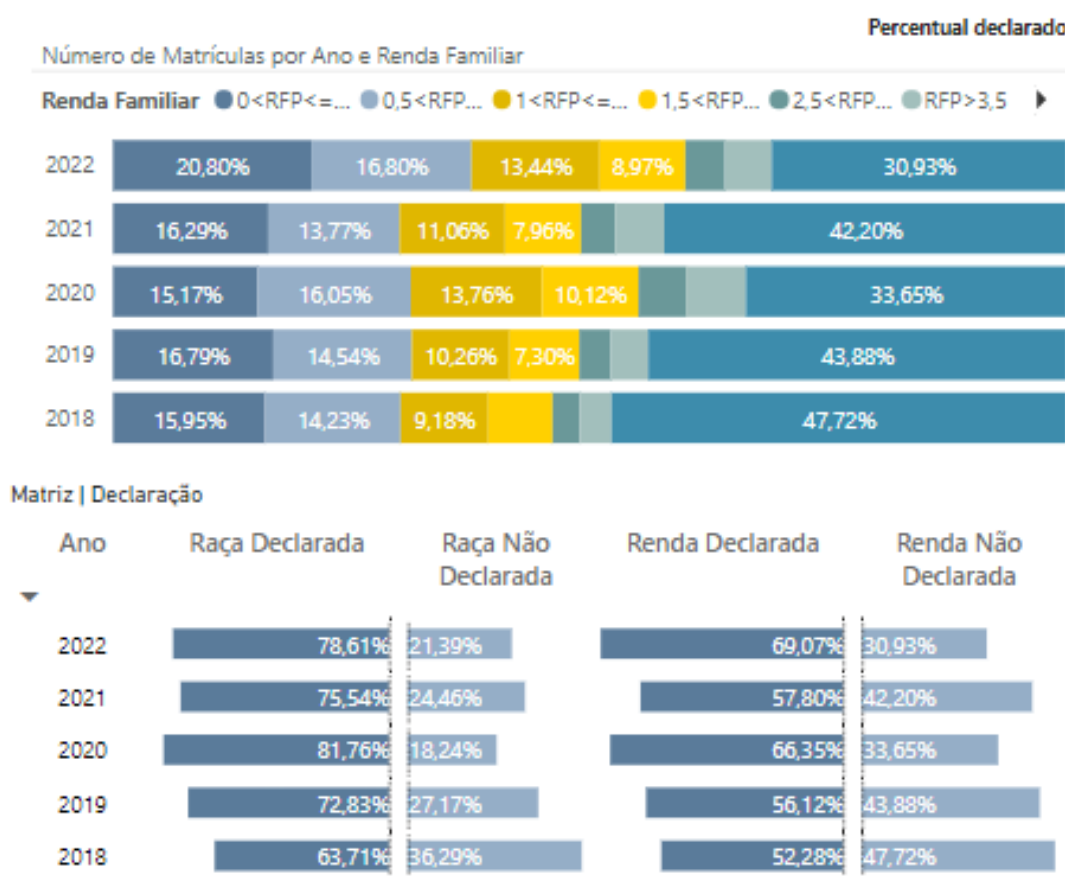


Fig. 1. “Indicadores de gestão: classificação racial, renda e sexo dos estudantes matriculados na RFEPCT. Tabela reproduzida da Plataforma Nilo Peçanha, MEC 2022 (BRASIL, 2022, documento eletrônico).

Nesses dados recentes, observa-se uma importante redução do percentual de “renda não declarada”, em especial no ano de 2022, o que qualificou a amostra e demonstrou um crescimento significativo das três faixas iniciais de renda familiar *per capita* (até 1,5 salários) e o atingimento gradativo das cotas garantidas na rede federal (que determinam a garantia de 50% das vagas para alunos oriundos de escola pública e desses, metade é reservada para as faixas de renda de até 1,5 salário mínimo rfp). As demais faixas superiores de renda sofreram pequenas oscilações, o que ratifica o argumento apresentado nas “Diretrizes Indutoras de 2018” sobre a atuação da rede junto a estratos sociais mais populares.

Coletei ainda, na mesma Plataforma Nilo Peçanha, os dados relativos aos estudantes matriculados apenas no Instituto Federal de São Paulo e, especificamente, nos cursos de ensino médio integrado, no mesmo período referente aos anos de 2018 a 2022. O cenário encontrado apresentou tendência semelhante aos dados gerais da RFEPCT:

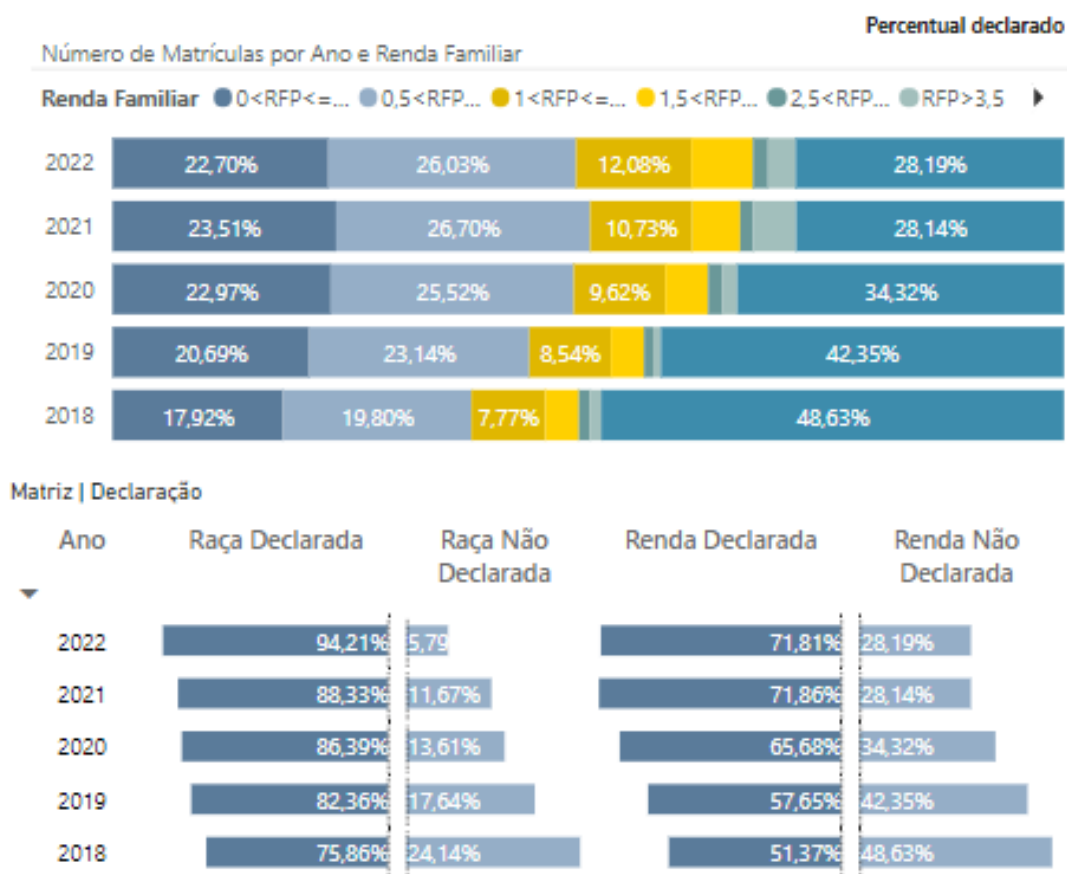


Fig. 2. “Indicadores de gestão: classificação racial, renda e sexo dos estudantes matriculados no ensino médio integrado do IFSP. Tabela reproduzida da Plataforma Nilo Peçanha, MEC 2022 (BRASIL, 2022, doc. eletrôn.).

No caso dos cursos técnicos integrados do IFSP, também se reduziu significativamente o número de “não declarados” que revelou uma tendência parecida com a da rede, no que se refere ao crescimento percentual nas faixas mais populares. Pode-se observar nos números da Figura 2 que, apesar da estagnação de 2021 para 2022 nas duas primeiras faixas de renda, houve um importante crescimento de 2018 a 2021 dos percentuais de estudantes oriundos das famílias de menor renda (três faixas iniciais), com maior concentração nas duas primeiras faixas (até 0,5 salário mínimo e de 0,5 a 1,0 salário mínimo rfp) e pequenas oscilações nas faixas de maior renda (acima de 1,5 salário mínimo rfp). Chama a atenção que as faixas de menor renda no ensino médio integrado do IFSP são bastante mais representativas percentualmente, em comparação aos dados da RFEPCT, garantindo também o cumprimento das cotas de renda no último período.

Ainda sobre o atendimento da instituição aos jovens de estratos mais populares, a servidora Michelle Chaves da Silva, que atua na Diretoria de Educação Básica (DIEB) do IFSP e pesquisa (em nível doutoral pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), a



expansão dos cursos de ensino médio integrado no IFSP, declarou-me em entrevista que as vagas relativas às cotas que estão garantidas por lei, nem sempre são preenchidas (embora fiquem bem próximo disso e tenham apontado superação no último ano, como observado nas tabelas anteriores). Segundo a pesquisadora, seria importante uma pesquisa institucional que considerasse, na análise dos percentuais de ingresso por cotas e por ampla concorrência, quais os fatores que os determinam e, como hipóteses prováveis elencou: divulgação insuficiente da instituição e da modalidade do ensino médio integrado nas escolas públicas e no recorte populacional; baixa procura geral pela formação em cursos técnicos de nível médio; critérios ou grau de exigência relativos ao processo seletivo e, menor valorização da educação por parte das classes populares em relação às classes médias, que tenderiam a reconhecer no maior grau de escolarização uma possibilidade de mobilidade e melhoria da condição social (base bourdieusiana<sup>19</sup> vinculada ao conceito de violência simbólica). Acrescento também a essas hipóteses as dificuldades materiais que impedem estudantes mais pobres de permanecerem na escola em etapa secundária, por precisarem compor renda familiar ou mesmo em função de custos com alimentação e transporte, pois, embora os IFs procurem instalar-se em áreas mais periféricas, nem sempre os acessos são fáceis, entre outros fatores relativos à precarização das condições financeiras e culturais das famílias.

Voltando às “Diretrizes Indutoras” em análise nesta seção, o documento ainda reproduz um trecho do Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que estabeleceu a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e define a educação profissional como segue:

- uma **importante estratégia** para o efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade;
- impõe a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas;
- requer, além do **domínio operacional** de um determinado fazer, a **compreensão global do processo produtivo**, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos **valores necessários à tomada de decisões** no mundo do trabalho;
- deve estar **centrada no compromisso de oferta de uma educação ampla e politécnica**. (*Ibidem*, p. 9, grifos meus).

A delimitação da concepção de educação profissional utilizada nesta normativa, na qual se insere o ensino médio integrado, busca defendê-la e apresentá-la como estratégica e comprometida com “uma educação ampla e politécnica” e está pautada também numa formação

---

<sup>19</sup> Conforme: BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989.

que pretende promover o conhecimento mais abrangente do processo produtivo e a capacidade para tomada de decisões no mundo de trabalho, embora sem apresentar filiação às críticas estruturais ao modo de produção ou explicitar o sentido pretendido para a expressão “tomada de decisões”. De toda forma, o documento retoma aspectos da formação que dialogam com a concepção de educação emancipatória, como se pode observar nos grifos do excerto seguinte:

O disposto como princípio geral estabelece que a formação profissional e [a] básica precisam estar articuladas, de forma a promover a **formação humana integral**, instrumentalizando o estudante para a **produção do conhecimento, a intervenção social e sua inserção produtiva no ambiente social, com a formação crítica necessária para intervir e transformá-lo**.

Portanto, para o **pleno desenvolvimento do sujeito**, que implica formação para a cidadania e qualificação para o trabalho, torna-se imprescindível a articulação entre educação básica e profissional. Neste sentido, **a educação precisa libertar-se da perspectiva histórica imposta pelo mercado** e pelos segmentos produtivos de foco unicamente na formação para o trabalho e buscar a **formação omnilateral**, que visa ao **desenvolvimento de todas as potencialidades humanas**.

Dessa forma, o compromisso da RFEPCT deve ser com a **formação crítica, humanizada e emancipadora**, que proporcione experiências por meio das quais seja possível **despertar o senso crítico, elevando o sujeito a patamares de compreensão capazes de ampliar seu nível de participação na esfera social, sem negligenciar a relação do homem com as questões de socialização, com as tecnologias, com os desafios ambientais e com a totalidade do complexo mundo do trabalho**. (*Ibidem*, p. 11, grifos meus).

Sobre possíveis impactos da nova legislação no ensino médio integrado, o documento pontua apenas a obrigatoriedade da oferta do idioma inglês, em detrimento do espanhol que é ofertado na rede federal, em especial em cidades de fronteira, mas pondera que não seria necessária a exclusão da língua espanhola do currículo integrado. Estão manifestas também, conforme Resolução CNE/CEB nº 06/2012, a oferta das demais disciplinas – como Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física, entre outros, – e a manutenção da carga horária com 3.000, 3.100 ou 3.200h mínimas.

Sobre a carga horária de 1.800h da BNCC, nesta introdução às Diretrizes Indutoras de 2018, também se atesta que:

**Quanto à dúvida sobre o cumprimento das 1.800 horas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC**, o § 3º, do art. 36 da Lei nº. 13.415/2017, estabelece que, **“a critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos**, considerando os incisos I a V do caput”. Portanto, o currículo integrado implica articulação entre conhecimentos básicos e conhecimentos técnicos, que, muitas vezes, fundem-se no processo de ensino e aprendizagem vislumbrando a formação humana integral. **Nesse sentido, não há que se falar em BNCC nos cursos técnicos integrados, por tratar-se de contrassenso e fragmentação da formação**. Além disso, a autonomia didático-pedagógica dos institutos possibilita fundamentar a opção pelo currículo integrado na forma como vem sendo desenvolvido na Rede. (*Ibidem*, p. 12).

No discurso que parece estar novamente vinculado a uma certa precaução, o documento destaca que não descumpra a Lei nº 13.415/2017, pois oferece a carga horária estabelecida por ela, mas a incrementa com o quantitativo relativo à manutenção da qualidade dos cursos de ensino médio integrado da rede federal, distinguindo-o como “conceitualmente oposto ao modelo [da nova BNCC] que aponta para uma formação básica rasa, baseada nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, como possibilidade de uma formação imediata para o mercado de trabalho” (*Ibidem*, p. 11).

Nesse sentido, o currículo integrado é reforçado em sua proposição de “formação integral do ser humano, em todas as suas dimensões, centrada na apropriação crítica da ciência e sua relação com o desenvolvimento cultural e o mundo do trabalho” (*Ibidem*, p.12) e são apresentados outros aspectos políticos e formativos relevantes, como: os cursos técnicos integrados assumidos como política fundamental da RFEPCCT; o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; a construção coletiva, democrática, transparente e com envolvimento da comunidade; a política sistêmica de formação docente; a qualidade da oferta não restrita a avaliações padronizadas, entre outros.

No entanto, o documento termina defendendo a redução dos cursos:

O excessivo número de horas em sala de aula compromete a possibilidade de tempo/espaço para o envolvimento do estudante em projetos de ensino, pesquisa e extensão e em ações dos núcleos inclusivos. Um estudante que tem todo o seu tempo semanal envolvido em atividades de sala de aula não consegue participar de ações que visam à formação integral além das já previstas nas disciplinas.

Além da formação integral, a preocupação com a permanência e o êxito, como elemento fundante da educação inclusiva, impõe uma reflexão sobre o tempo de duração dos cursos. (*Ibidem*, p. 14).

Na minha compreensão, com base no que apresento na próxima seção relativa ao processo de reformulação dos PPCs do ensino médio integrado do IFSP, a segunda premissa que aparece neste último excerto é o que estabelece a primeira, ou seja, ao propor a redução das aulas para possibilitar que os alunos possam participar de outras ações de integração, o que se identifica, na realidade, é uma justificativa – pautada num pretense interesse do alunado – para a redução da duração dos cursos que, por sua vez, foi imposta por restrição orçamentária e por decisões de cunho administrativo, como veremos na próxima seção, e não apenas pela “preocupação” com os problemas de “permanência e o êxito” citados que são obviamente relevantes, mas podem ser resolvidos com políticas específicas.

No modelo anterior às reformulações de 2022 que alterou os PPCs com vigência já em 2023, os cursos tinham carga horária ampla e duração de quatro anos ou três anos em período integral (Figura 4, seção 5.4), o que possibilitava melhores condições para o estabelecimento de uma formação sólida tanto no eixo do ensino geral e profissional quanto nos eixos da extensão e da pesquisa. Porém, com a redução drástica da carga horária e a acomodação de vários cursos em três anos em um único turno, o que se observa é uma diminuição quantitativa que afeta inegavelmente a qualidade, por mais que suas bases filosóficas estejam amparadas numa perspectiva de educação integral. Por motivos óbvios, não será possível manter a mesma oferta qualitativa da formação do profissional técnico em nível médio, com ampla base de formação geral e ainda garantir sua participação em atividades de pesquisa e extensão tão imprescindíveis para a formação, num tempo de duração de curso tão encurtado.

Ademais, da mesma forma que o exposto no Documento Base de 2016, analisado na seção anterior, o que se observa nas Diretrizes Indutoras de 2018 sobre estágio supervisionado é sua inclusão na carga horária e duração dos cursos, agora bastante reduzidos, e o explícito desestímulo à sua realização, em detrimento de “outras práticas profissionais” largamente problematizadas também em outras seções desta tese:

7. **Garantir a realização de práticas profissionais** que possibilitem ao estudante o contato com o mundo do trabalho e assegurem a formação teórico-prática intrínseca ao perfil de formação técnica, por meio de **atividades profissionais, projetos de intervenção, experimentos e atividades em ambientes especiais, tais como: laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês, dentre outras.**

[...]

12. **Avaliar pedagogicamente a real necessidade da exigência de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, considerando as condições internas e externas,** o perfil do egresso, a carga horária e a avaliação compatíveis com a formação técnica de nível médio, **evitando a obrigatoriedade, sempre que for possível.**

13. **Garantir, nos projetos pedagógicos** de cursos técnicos integrados, o **Estágio Curricular Supervisionado não Obrigatório** como forma de oportunizar aos estudantes a possibilidade de contato com o mundo do trabalho.

[...]

16. **Organizar os cursos, prioritariamente, com duração de três anos, incluída a possibilidade de realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, ao longo do curso, quando previsto.** (*Ibidem*, p. 16).

Nota-se um esforço em se manter o discurso numa dada proposição filosófico-político-pedagógica, orientada para uma perspectiva emancipatória, popular e de preservação da qualidade da oferta educacional, mas uma precarização das condições materiais de sua realização.

### **5.3 Resoluções nº 163/2017, nº 37/2018 e nº 18/2019, a Instrução Normativa nº 002/2019 e os Currículos de Referência do IFSP**

Conforme determinações do Documento Base CONIF/FDE de 2016 para toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país, mas em fase ainda anterior à publicação das Diretrizes Indutoras de 2018, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo publicou a Resolução nº 163 de 28 de novembro de 2017, que “aprova diretrizes para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo” (IFSP, 2017). Logo em seguida, a definição dos parâmetros para construção do Currículo de Referência para o ensino médio integrado deu-se com a publicação da Resolução nº 37 de 08 de maio de 2018 que “aprova a construção de currículos de referência para o IFSP” e tem por objetivo “normatizar e sistematizar procedimentos para a implantação, implementação e reformulação”, “[...] na direção de aproximar tais cursos do IFSP da proposição de um currículo efetivamente integrado” (IFSP, 2018, não paginado).

Em decorrência desta última resolução, foi publicada também a Instrução Normativa nº 002 de 14 de maio de 2019, que “estabelece as diretrizes para elaboração do novo Currículo de Referência dos cursos da Educação Básica (Técnicos de nível médio nas formas integrada, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), concomitante ou subsequente) e de Graduação (Licenciaturas, Tecnologias e Bacharelados) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo)” (IFSP, 2019d) e, ainda, a Resolução nº 18 de 14 de maio de 2019, que “define os parâmetros de carga horária para os cursos técnicos, cursos desenvolvidos no âmbito do PROEJA e cursos de graduação do IFSP” (IFSP, 2019e).

Dessa forma, a Pró-Reitoria de Ensino do IFSP, através da Diretoria de Ensino (DIEB), implementou um processo interno de elaboração de Currículos de Referências (CRs) para os cursos de ensino médio integrado. Foram criadas comissões nos *campi* e uma comissão central para realização das discussões e elaboração dos currículos, compostas por servidores docentes e técnicos administrativo-educacionais do próprio IFSP, selecionados por edital. O objetivo era estabelecer referências curriculares para as reformulações dos PPCs que viriam em seguida, com vistas a preservar currículos próprios e proteger a modalidade das determinações já preconizadas pelos idealizadores da Reforma do Ensino Médio.

Em entrevista realizada em 2021, um servidor integrante da Direção de Educação Básica (DIEB) do IFSP, à época<sup>20</sup>, justificou a criação dos Currículo de Referência para os cursos integrados como um “esforço em direção à construção de um currículo integrado, pensado para educação profissional dentro dos princípios que a fundamentam” e afirmou que não deveriam ser compreendidos como “uma ação isolada do IFSP, por existir dentro da rede federal, impulsionada pelo CONIF, uma iniciativa de tentar construir currículos nessa perspectiva, já realizados por outros Institutos Federais.” O servidor destacou que, no caso do IFSP, outros elementos decisivos deveriam ser considerados no processo, como: 1) O período de expansão rápida de implementação dos cursos de ensino médio integrado (referindo-se à determinação de 2013 da reitoria do IFSP aos *campi* sobre o cumprimento dos percentuais de oferta de cursos técnicos de nível médio, preferencialmente na modalidade integrada, como apontado no capítulo quinto).

Para o entrevistado, nesse processo acelerado de implementação de cursos de ensino médio integrado, “muitos currículos de uma mesma área foram elaborados sem critérios compartilhados, com cargas horárias, componentes curriculares, ementas e organização acadêmica muito distintos”. Destacou que havia, dessa maneira, uma “ausência de identidade institucional e que os cursos eram ofertados como formação básica mais educação profissional em sobreposição” e 2) A perda da autonomia na decisão da carga horária sobre a qual o servidor esclareceu que, no período de expansão da rede, o orçamento era definido a partir da carga horária dos cursos, estipulada pelos *campi* e encaminhada pelas Diretorias de Educação Básica dos IFs, mas as políticas do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) foram alteradas para inverter essa lógica e o orçamento passou a vir já com a determinação da carga horária que deveria ser contemplada para os cursos.

O servidor declarou compreender que, com a autonomia na definição da carga horária de períodos anteriores, muitos cursos tinham sido elaborados com cargas excessivas, citou que “havia cursos integrados com carga horária superior a um curso de Engenharia do mesmo eixo tecnológico, por prevalecer a impressão de que quanto maior a carga horária, maior a qualidade do curso” e afirmou que “a carga horária é uma questão importante, mas não é a única”. Segundo o entrevistado, tal mudança teria ocorrido por volta de 2016 e, embora não tenha citado

---

<sup>20</sup> Aqui é importante destacar que o entrevistado declarou que suas reflexões são resultantes de concepções próprias e que, por isso, não poderia falar em nome da DIEB como um todo. Vale reforçar também que a constituição desta Diretoria foi alterada em fase posterior à referida entrevista e que as reformulações dos PPCs que se apresentarão no decorrer da tese foram efetivadas sob outra gestão.

a normativa, observou que a determinação para a nova carga horária mínima para os cursos de ensino médio integrado ficaria “composta pela formação geral de 2.400h mais a formação profissional conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos” e enfatizou também que, a partir daquele momento, “tudo que excedesse essa carga horária ficava por conta do *campus*, toda força de trabalho, todas as questões que envolvem o orçamento eram permitidas, no entanto, não estavam previstas no orçamento e isso também forçou uma definição do nosso currículo, eu não diria que esse é o principal elemento, mas é um elemento importante para se considerar”. Pelo ano citado, 2016, provavelmente o servidor se referia ao Documento Base CONIF/FDE de 2016, que reafirmou a carga horária apresentada na Resolução nº 06/2012, conforme discutido no capítulo anterior.

É importante notar que o servidor parte, em sua fala, de uma carga mínima de 2.400h para a formação geral, coincidindo com o que problematizei anteriormente sobre a preservação dessa carga horária em consideração à carga horária do ensino médio regular apresentada na Resolução nº 02/2012. Porém, em outro trecho da entrevista, quando indaguei sobre uma possível carga horária mínima de 3.600h relativa à preservação da carga mínima de 2.400h de formação geral mais 1.200h de formação técnica, o servidor não considerou essa possibilidade e afirmou entender que os parâmetros acabariam ficando nas mesmas somas presentes na Resolução nº 06/2012 de 3.000, 3.100 e 3.200 horas (com tais variações em função do estabelecido pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos).

Ressalto que a Resolução nº 18/2019 estabelece a carga horária mínima nesses parâmetros e aponta para a carga horária máxima em até 7,5% de acréscimo. Dessa forma, fica claro que o ajuste da carga horária total dos cursos estaria orientado para uma redução geral, com preservação da carga de formação profissional mínima prevista nos catálogos, mas não da carga de formação geral mínima consonante com o que foi estabelecido na Resolução nº 02/2012 para o ensino médio regular. Isso denota o prejuízo da segunda, que acabou bastante reduzida.

Concordo com o servidor que um curso de qualidade não se faz apenas por meio de uma carga horária extensa e que cursos muito extensos e mal organizados terminam por promover a exaustão dos estudantes ou mesmo sua evasão e, nesse sentido, compreendo também a necessidade da reformulação. Também tenho conhecimento de que outros debates sobre o tema já vinham sendo realizados em períodos anteriores no IFSP sobre a oferta dos cursos em três

anos de período integral (que impediria a permanência daqueles jovens que efetivamente precisassem trabalhar ao menos em meio período, já nessa etapa precoce da vida) ou em quatro anos (que, da mesma forma, seria incondizente com a suposta necessidade de conclusão rápida da formação técnica, igualmente vinculada às demandas dos estudantes relativas ao início das atividades laborais). No entanto, como já exposto, compreendo que tais dificuldades poderiam ser resolvidas por meio de políticas de assistência estudantil, uma vez que a redução da oferta educacional em etapa secundária, em benefício do ingresso precoce no mercado de trabalho, no meu entendimento, não se configura numa estratégia de desenvolvimento econômico e social, mas, ao contrário, pode contribuir para a manutenção da desigualdade.

O que pude observar com o resultado das elaborações do Currículo de Referência e das reformulações dos PPCs efetivadas pelo IFSP é que o processo considerou aspectos pedagógicos, mas foi efetivamente determinado por decisões político-administrativas. Os processos decisórios foram impactados pela padronização da rede, proposta pelo CONIF/FDE; pela acomodação orçamentária imposta pelos órgãos governamentais e por decisões políticas do próprio CONIF, no que tange à redistribuição do orçamento segundo as modalidades ofertadas pela rede, e pelos Institutos Federais, sendo que alguns deles assumiram a redução dos cursos de EMI, enquanto outros promoveram maior resistência. Entendo que, no caso do IFSP, por mais que se tenha buscado – por ocasião do processo de elaboração dos CRs – dar um passo importante para o aspecto filosófico-político-pedagógico, em direção à educação integral, com a incorporação do núcleo de integração entre componentes curriculares, tal preocupação acabou sendo subsumida por aspectos administrativo-financeiros, que redimensionaram a carga horária e a duração dos cursos, conforme previsto já na Resolução nº 06/2012, reforçado no período mais recente pelo Documento Base CONIF/FDE de 2016 e implementado localmente no IFSP, por meio da Resolução nº 163/2017 e demais normativas que delimitaram o processo de reformulações e impactaram a oferta formativa da modalidade.

O currículo do ensino médio integrado não deve ser compreendido, de nenhuma maneira, como justaposição de componentes curriculares e, no processo de reformulação, aqueles componentes inadequados à etapa de formação em nível médio, mencionados pelo servidor entrevistado, deveriam ser revistos, certamente. Porém, diante de tamanha redução de carga horária e duração dos cursos, me parece impossível a manutenção da qualidade da oferta no mesmo patamar que vinha sendo realizado no IFSP. Entendo que a integração deva ser feita pela amplitude curricular e pela interrelação entre os componentes e não como resultado da



acomodação objetivada pela redução da carga horária que impacta a formação geral. Aquilo que o Documento Base CONIF/FDE de 2016, em seu glossário, chamou por conceitos integradores/geradores que devem ser considerados na organização de um currículo integral, merece uma reflexão mais aprofundada:

Dentre os conceitos integradores/geradores do eixo-tecnológico, do curso técnico e das áreas do ensino médio, **discriminados a partir do Perfil do Egresso, identifica-se em cada componente curricular, quais conceitos estão mais presentes nele e podem ser mais explorados pelas características da área de conhecimento deste componente curricular. Tais conceitos serão favoráveis para garantir a integração e construção dialética das práticas pedagógicas, identificando as situações problemas da realidade do estudante e, a partir das quais, o docente poderá nortear suas práticas, de forma integrada com outras áreas de atuação.** (CONIF/FDE, 2016, p. 16).

O método apresentado para a realização da integração dos conhecimentos, pautado na simples ideia de identificar “conceitos que mais aparecem no componente curricular” como forma de elencar os conhecimentos considerados mais relevantes para a realização do currículo integrado, pode levar a uma análise automatizada e rasa da concepção de currículo, com perda de conhecimentos fundamentais e manutenção de outros que foram organizados anteriormente sem uma perspectiva de educação integral mais elaborada.

Vincular os conhecimentos abarcados no curso ao perfil de egresso, como também sugerido no excerto, é um exercício que, obviamente, deva ser realizado na elaboração do currículo, porém, se a formação geral não estiver adequadamente compreendida, podemos ter a instrumentalização dos conhecimentos gerais aos conhecimentos técnicos em nome de um dado “perfil profissional de egresso”, como ocorre ser tratado o perfil de egresso em alguns PPCs de cursos de ensino médio integrado. Ainda sobre essa questão, outros equívocos interpretativos podem ser efetivados. Apenas para elencar um exemplo que vivenciei particularmente em minha prática como docente no IFSP, foi realizado um exercício de articulação entre as disciplinas de Arte e de Educação Física – por professores de outras áreas, incumbidos de fazer tais identificações de conteúdos que se repetiam nos planos de ensino – por meio do qual considerou-se que o conteúdo “dança”, visto como comum às duas disciplinas, seria passível de redução no currículo, sem qualquer compreensão sobre o fato de que o conteúdo “dança” na área de Arte não tem absolutamente nada em comum com a forma como “dança” é tratada pela área de Educação Física.

A forma aligeirada de análise curricular proposta também, no excerto, como capaz de “garantir a integração e construção dialética das práticas pedagógicas, identificando as situações-problema da realidade do estudante e, a partir das quais, o docente poderá nortear

suas práticas”, me parece equivocada também no seu objetivo, pois conceber uma “construção curricular dialética por meio da identificação de situações-problema” é desconsiderar que a perspectiva de currículo dialético exige amplitude na abordagem dos objetivos com muito maior elaboração, contextualização e aprofundamento que a simples identificação e resolução de “situações-problema”, sendo este um conceito que se alinha à lógica neoliberal de valorização da rapidez, da resolutividade, do protagonismo etc, mas que reduz os problemas à sua aparência imediata, sem discutir ou atuar sobre seus aspectos essenciais que englobam o contexto político, econômico e cultural no qual são conformados.

Voltando ao que foi coletado em entrevista, o servidor destacou compreender o problema da padronização à qual os docentes apresentam resistência, como sendo também de ordem política, por ferir a autonomia docente em alguma medida e declarou que, em função disso, a DIEB buscou implementar um processo democrático de criação do CR, com representatividade dos docentes, por área, na composição das comissões responsáveis por sua elaboração. Sobre tal aspecto, Soares e Abreu (2022) consideram que as motivações para tal resistência podem também estar vinculadas a:

(...) discordância da necessidade de fazer uma reflexão coletiva, postura baseada no entendimento de que o *status* da escola estaria assentado na sua tradição de preparar os estudantes para o ensino superior ou em fornecer uma formação técnica consagrada, que concebe a formação básica como mero subsídio; pela concordância com a reforma do ensino médio; por uma percepção de que não seria prudente fazer nenhuma alteração dadas as condições conjunturais adversas; pela preocupação com uma possível perda de autonomia na elaboração de projetos pedagógicos; enfim, pela defesa de posicionamentos distintos que refletem projetos em disputa. (SOARES; ABREU, 2022, p. 737).

As reflexões apresentadas pelas autoras demonstram a pluralidade de concepções e orientações políticas presentes no IFSP e as disputas no interior da própria instituição sobre o direcionamento da política pública do ensino médio integrado. Sobre o processo democrático de elaboração do CR, o servidor entrevistado afirmou também que, por considerar os aspectos da organização de cada *campus* e os arranjos e necessidades locais, a organização do CR optou por não definir cargas horárias mínimas das disciplinas, deixando a decisão para os servidores dos *campi*, no momento de suas reformulações de PPCs.

Embora o servidor tenha destacado que a Resolução nº 163/2017 trata da equidade da oferta entre componentes curriculares, considero a omissão do CR sobre esse aspecto um equívoco, pois, se as disciplinas relativas à formação geral tivessem sua carga horária mínima definida, isso poderia salvaguardar aquelas mais fragilizadas nos embates que se instauraram nos *campi*, em decorrência das reduções promovidas pelas reformulações. Tais disciplinas

contam, na maioria dos casos, com apenas um docente por *campus* e por serem menos valorizadas num ambiente de formação com tradição profissionalizante e, ainda, em meio ao contexto de flexibilização e desmantelamento curricular impostos a outras redes pela Reforma do Ensino Médio, sofrem pressão nos *campi* pela redução de suas cargas horárias. Tal redução se configura num problema para a qualidade da oferta formativa e também para os docentes, no cumprimento de balizadores normativos que definem sua carga horária mínima com atividades de ensino. De toda forma, o servidor da DIEB esclareceu que devem ser seguidos os parâmetros da Resolução nº 163/2017, pois ela “tem um aspecto determinante que é demarcar uma posição contrária à Reforma do Ensino Médio e que nela estão garantidos todos os componentes curriculares e carga horária mínima [total]”. Afirmou também que esta resolução faz um contraponto à organização por grandes áreas, proposta pela BNCC com perda da especificidade de cada disciplina.

Ainda sobre a tentativa de se estabelecer um currículo de forma democrática, o servidor afirmou que, após a publicação da Resolução nº 37/2018, que deu início ao processo de construção curricular tanto dos cursos de nível médio quanto dos cursos superiores, houve sim um debate sobre determinar 70% dos currículos, porém, como “a comunidade se manifestou fortemente contra e quase todos os *campi* enviaram documentos para a reitoria, manifestando discordância”, foi então publicada a Instrução Normativa nº 002/2019 para normatizar a Resolução nº 37/2018, promover a composição de comissões e democratizar o debate sobre o Currículo de Referência.

Segundo ele, foram envolvidos quase 200 professores exercendo papel de assessores, além de consultores em currículo (selecionados dentro da própria instituição) e dos próprios integrantes da Diretoria de Educação Básica (DIEB) na realização de uma sistematização dos princípios e valores presentes nos documentos institucionais para então “construir um currículo a partir de princípios que a instituição já tem, e não da cabeça de cada um, mas seguindo uma coerência, uma linha que oriente os cursos como um todo”. Nos CRs foram definidos: a) os objetivos; b) os conhecimentos essenciais relativos aos cursos de cada área e c) o perfil de egresso que, nas palavras do entrevistado: “não é só o perfil que está no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos que abrange apenas questões profissionais, mas um perfil que tenha esses elementos do catálogo e que carregue, dentro de si, todos os nossos princípios institucionais e também as características da educação profissional técnica de nível médio”. O servidor observou, ainda, que esses três elementos são a base do currículo, fruto de ampla discussão,

mas que os *campi* têm autonomia, “de acordo com sua realidade, com sua força de trabalho e seus processos, de construir para além disso, os seus próprios cursos”.

Vale destacar o que aparece na Resolução nº 37/2018 sobre um currículo “efetivamente integrado”:

[...] além de estabelecer o **diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar**, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma **nova identidade** para essa última etapa da educação básica. (IFSP, 2018, doc. não paginado, grifos meus).

E, ainda, o seguinte propósito para os cursos de ensino médio integrado:

A prioridade da **forma integrada**, em relações às demais subseqüente ao Ensino Médio e concomitante a essa etapa da educação básica, evidencia a estratégia da Lei de criação dos Institutos Federais (IFs), no que diz respeito à **vinculação entre desenvolvimento econômico e a elevação da escolarização dos jovens da classe trabalhadora**, por meio da **ampliação do acesso** a uma educação que busca **superar a dualidade que separa trabalho formal e trabalho intelectual**. (*Ibidem*, grifos meus).

Por outro lado, a mesma Resolução nº 37/2018 aponta para outras motivações, coerentes com aquelas apontadas pelas “Diretrizes Indutoras de 2018”:

- As **dificuldades enfrentadas** pelos estudantes, docentes e gestores, frente a **currículos extensos que impossibilitam** o efetivo desenvolvimento de **projetos de extensão, pesquisa, recuperação paralela, disciplinas optativas**, dentre outras previstas nos Projetos Pedagógicos de Cursos e;
- **Melhorar os índices de permanência e êxito dos estudantes do EMI**, com efetiva garantia do direito à educação. (*Ibidem*, grifos meus).

Esse último excerto da referida resolução aponta justificativas para a redução de carga horária que viria a se estabelecer com o processo já previsto de reformulações, com base numa anunciada falta de tempo dos alunos, diante das muitas demandas que recebem dentro e fora da escola, com vistas a evitar a evasão. Em decorrência das cotas mencionadas anteriormente, no mínimo 50% dos estudantes do ensino médio integrado do IFSP vem de um histórico de formação na escola pública e de estratos mais pobres e, por certo, recebem demandas de ordem familiar, social e de trabalho que ocupam seu tempo em função da subsistência do grupo familiar, seja auxiliando nos trabalhos domésticos ou buscando, em trabalhos informais, algum tipo de renda complementar, o que poderia ser solucionado com maiores investimentos em políticas sólidas de permanência e êxito. Ora, se o objetivo dos IFs, identificado nos documentos fundantes, é justamente o de atender essa camada da população para, dessa forma,

contribuir para a redução da desigualdade, não me parece coerente reduzir a oferta educacional e ainda impingir a responsabilidade aos estudantes.

Ressalto que aquilo que está sendo chamado de “currículo extenso”, no primeiro item do último excerto apresentado, foi definido em contraposição a outras atividades formativas (extensão, pesquisa, entre outras citadas) e, por dedução, entende-se que se refira às disciplinas, aqui consideradas como impeditivo de uma oferta integradora. Primeiramente, me parece que a compreensão de currículo apresentada se revela estreita, por distinguir o ensino das demais atividades elencadas. Em segundo lugar, entendo que esse tipo de classificação e culpabilização/desvalorização das disciplinas dialogue com concepções que buscam estruturar propostas educacionais mais reduzidas e currículos flexíveis. Embora a resolução anuncie uma “nova identidade” para o ensino médio integrado e o objetivo de “superação da escola dual”, não concordo que o caminho para isso seja a redução da oferta das disciplinas, especialmente as de formação geral.

Na proposição apresentada pela Reforma do Ensino Médio, como sabemos, essas noções foram exacerbadas ao máximo e a maioria das disciplinas passou a ser considerada não obrigatória, desprezando-se a importância do conhecimento acumulado historicamente em cada área e substituindo-o por projetos ou outras formas desestruturadas que se anunciam como didaticamente mais atraentes, mas que, na prática, representam um grave risco para a formação geral e para um modelo emancipatório de educação. Não tenho intenção de comparar o CR à Nova BNCC da Reforma do Ensino Médio, pois essa última representa a total desintegração da educação secundária, enquanto o primeiro apresenta como objetivo a manutenção da qualidade do ensino médio integrado, diante do cenário de cortes orçamentários e desmonte da educação pública. Busco apenas fomentar uma reflexão sobre aspectos que podem viabilizar a aceleração de etapas educacionais, com vistas ao ingresso rápido no mercado de trabalho, contribuindo para a manutenção da sociedade de classes e, dessa maneira, terminar coadunando com aquilo que declaram querer refutar.

Outro aspecto que quero destacar nesse processo, é que a Resolução nº 163/2017 propõe que as alterações de PPCs devam pautar-se “pelos princípios norteadores previstos em legislação e documentos institucionais” (IFSP, 2017, art. 13) e procedidas quando for observada a “defasagem entre o perfil, objetivos e organização curricular” (IFSP, 2017, art. 14). Porém, o mesmo texto aponta exceção para o “cumprimento de exigências legais” do MEC, apesar de sua condição de autarquia:

Os PPCs deverão ser revistos, atualizados e/ou reformulados sempre que se verificar, mediante resultados obtidos pela Comissão prevista no Artigo 13, a **defasagem entre o perfil de conclusão de curso, seus objetivos e sua organização curricular**, desde que transcorrido o tempo da formação da primeira turma, **salvos os casos em que a reformulação seja para o cumprimento de exigências legais do Ministério da Educação (MEC)**. (IFSP, 2017, doc. não paginado, grifos meus).

Vejo problemas tanto no que pode vir a ser considerado “defasagem” – e por intermédio de quem o currículo poderia ser classificado dessa forma –, especialmente no período atual de investidas empresariais para “modernização” da educação, quanto na abertura que a resolução aponta para “o cumprimento de exigências legais do MEC”, nas quais se poderiam incluir as determinações da subsequente Reforma do Ensino Médio, a depender do uso que se pretenda efetivar do texto legal (lembrando que as “Diretrizes Indutoras” do CONIF/FDE que reforçam a autonomia da rede diante da reforma, foram publicadas quase um ano depois da Resolução nº 163/2017 do IFSP, em setembro de 2018).

Sobre o risco de possíveis vinculações com a BNCC do Novo Ensino Médio, o entrevistado esclareceu que uma das funções da Resolução nº 163/2017 é exatamente a de evitar que isso aconteça, pois ela reafirma a presença dos componentes curriculares, cuja importância é uma unanimidade no IFSP e, ainda que incorpore um núcleo articulador, a proposta desta resolução nunca teve a “intenção de desfavorecer as disciplinas e sempre buscou dar segurança, pelo menos no âmbito institucional, à sua manutenção”. O núcleo articulador seria, isso sim, um espaço de integração curricular que se estabelece por meio do CR, mas que não é limitante: “se os *campi* conseguirem avançar para outras formas de integração dentro da formação geral ou integração dentro da formação técnica, ele não as inviabiliza”.

Indagado ainda sobre a maneira como o IFSP define o currículo da formação profissional e como organiza esses conhecimentos em relação à perspectiva de educação integral, num contexto de atualização tecnológica acelerada, o servidor respondeu que “isso ainda é um desafio importante e, embora haja uma proposta preconizada pela rede, ela ainda é fragmentada”. Afirmou também que há uma luta dentro da instituição por uma concepção de formação pautada no trabalho com princípio educativo, em perspectiva emancipatória, mas “quem determina a formação técnica são as instituições privadas e os profissionais que formulam o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, a partir de uma demanda específica do mercado”. Explicou que “é claro que há fundamentos que são tradição dentro de cada área, mas é dali [do mercado] que é feita a balizagem tanto dos conhecimentos quanto da própria carga horária”.

O servidor declarou também que na Diretoria de Educação Básica busca-se “uma apropriação institucional, mas há muitos professores da parte técnica que também têm uma formação bastante pragmática e visam proporcionar, ao aluno, o domínio dos conhecimentos científicos daquela determinada profissão”. Para ele, esse último sentido também acaba sendo um “contraponto ao que propõe a BNCC, ou ao que propõe a própria reforma trabalhista, que busca impor a formação do trabalhador que cumpre um tutorial, que sabe fazer, mas não sabe pensar sobre o que faz e não é capaz – não se coloca como possibilidade – de alterar aquelas relações de produção que estão postas”.

Sobre a questão da oferta do ensino médio integrado em três ou quatro anos, afirmou observar que “alguns *campi* não têm dado muita importância pedagógica para isso, pois o que acaba influenciando prioritariamente é a questão do recurso”. Apontou para os seguintes exemplos: “alguns cursos que são feitos em três anos definem o estágio – que no meu entendimento, dentro da formação profissional tem uma centralidade particular – como não obrigatório, já prevendo que o aluno não o fará”; “outra questão é que, com o corte do recurso, os *campi* já não têm mais condição de ofertar alimentação [almoço] para os alunos e a tendência daqueles que tinham cursos de quatro anos é de ofertá-los em três anos”.

Nesse aspecto, o servidor coincide com minha compreensão sobre a carga horária e ainda afirmou que “sobre a qualidade disso, eu também acho muito ruim, porque particularmente se me perguntassem se prefiro que um filho estude num curso de três ou quatro anos, eu escolheria o de quatro anos, porque eles conseguem vivenciar tudo que o Instituto tem para oferecer, conseguem fazer discussões que vão além daquilo que está previsto no currículo, conseguem ter participação na vida política do *campus*, conseguem fazer estágio e outras coisas que um curso de três anos, para nós, é muito puxado e é desgastante para o aluno, mas, da mesma forma, acredito que o que vá acabar definindo isso seja a questão orçamentária”. Acrescentou que considera os problemas mais recentes, enfrentados pelos IFs, como contidos no cenário maior de reformas e que as imposições acabam se organizando “se não pela diretriz pedagógica, pelo estrangulamento do orçamento”. Sobre isso afirmou sua preocupação em relação à Resolução CNE/CP nº 01 de 05 de janeiro de 2021, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2021), analisada mais adiante na seção 5.5.

Os Currículos de Referência (CRs) dos distintos cursos técnicos integrados ao ensino médio foram publicados pelo IFSP na forma de resoluções, entre os anos de 2021 e 2022. A

Resolução nº 67/2021 de 02 de março de 2021 “aprova o Currículo de Referência para o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio” (IFSP, 2021a), analisado mais detalhadamente adiante, em função do recorte utilizado nesta tese. A estrutura dos CRs é igual para todas as áreas, organizada em seções que apontam para: 1. “Grupo de Trabalho” (aquele responsável por sua elaboração); 2. “Apresentação” (uma breve explanação do histórico, do propósito e dos textos legais que embasam o CR) e 3. “Informações sobre o curso” que contemplam perfil de egresso, objetivos do curso e conhecimentos essenciais (uma lista elaborada por docentes de cada componente curricular).

Tais conhecimentos essenciais são apresentados no CR segundo o núcleo específico (técnico) da área, o núcleo de formação geral (por disciplinas e por grandes áreas) e, ainda, aqueles chamados “potencialmente integradores” que são conteúdos gerais e específicos considerados passíveis de integração e que deverão compor o Núcleo Estruturante Articulador (NEA). No caso aqui analisado, estão distribuídos entre as seções: “Informática e Ciências da Natureza”; “Informática e Ciências Humanas”; “Informática e Linguagens” e “Informática e Matemática”.

A IN 002/19, em seu artigo 19, alínea “f”, prevê, no processo de discussão sobre os currículos de referência da Educação Básica, considerações sobre as estratégias de articulação entre Núcleo Estruturante Comum e Núcleo Estruturante Tecnológico, para os cursos de Ensino Médio Integrado. A partir disso, foram propostos os conhecimentos potencialmente integradores, com o objetivo de destacar a integração entre as formações técnica e geral. O conjunto de conhecimentos, organizados neste documento a partir da relação entre a área técnica deste curso e as grandes áreas de conhecimento da formação geral, servirá como material orientativo aos cursos, uma vez que as possibilidades de articulação são variadas e, ao mesmo tempo, específicas dentro da realidade de cada Projeto Pedagógico de Curso. (IFSP, 2021a, p.8).

A iniciativa parece conter um esforço em apresentar, ao conjunto dos agentes educacionais do IFSP, em especial aos docentes, uma forma possível de integração entre os conhecimentos, por meio da criação de um núcleo voltado a esse objetivo, mas com a manutenção dos núcleos específicos da formação geral e da formação técnica. Nesse sentido, os elaboradores do CR realizaram uma ação em direção à integração curricular e à promoção do diálogo entre as áreas, além de salvaguardar as disciplinas da formação geral (que estão sendo destruídas em outras redes pela Reforma do Ensino Médio), mesmo que apenas parcialmente, devido à imposição de redução de carga horária que as afeta diretamente.

Os conhecimentos essenciais foram elencados num total de 43 páginas do documento e reforçam a importância das disciplinas, ao demonstrar a amplitude de sua atuação e a abrangência desses conhecimentos nos vários campos da vida e do trabalho. Dessa forma,



atestam a necessidade da manutenção das disciplinas da formação geral nos currículos do ensino médio integrado e promovem uma apropriação mais geral do currículo entre os docentes e um diálogo necessário para realização da integração. Porém, face às reduções de carga horária, o planejamento de aula passou a ser um exercício complexo de acomodação desses conhecimentos para os docentes, o que indica a gravidade da redução da carga horária na qualidade da oferta formativa.

Sobre os objetivos do curso, foram relacionados 45 itens que não reproduzirei aqui, mas ao realizar sua leitura, pude observar uma vinculação geral com os seguintes aspectos: 1. Integração entre os conhecimentos das áreas e com o “mundo do trabalho”; 2. Educação pautada nos direitos humanos, no respeito à diversidade e no combate à violência e à discriminação racial, sexual, de gênero, de origem, de crença e de classe social; 3. Desenvolvimento da consciência crítica e transformadora que considera arranjos e necessidades locais e o uso ético da tecnologia; 4. Estímulo à pesquisa e promoção da autonomia e do protagonismo na construção pessoal e social; 5. Promoção de ações coletivas de aperfeiçoamento de processos produtivos com minimização de impactos socioambientais; 6. Compreensão dos processos históricos que geram classes hegemônicas e dominantes e dos aspectos estruturais e superestruturais, em constante transformação, que podem significar sua permanência ou ruptura; 7. Reflexão sobre o patrimônio histórico e cultural na perspectiva da construção da memória das classes e setores subalternizados; 8. Formação de profissionais com visão humanística e técnica, capazes de compreender a atuação humana na natureza e seus desdobramentos ambientais, sociais, econômicos e políticos; 9. Apropriação dos conhecimentos das distintas áreas para atuação como agente transformador da realidade, segundo valores éticos, humanísticos e democráticos. 10. Compreensão dos diferentes códigos científicos e culturais como estratégicos para interpretação e articulação da realidade, em perspectiva sócio-histórica.

Em termos gerais percebe-se um posicionamento progressista, popular e emancipatório bastante marcado na elaboração dos objetivos do CR de Informática do IFSP que impactam diretamente a concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado da instituição, como identificado nos elementos que enumerei acima. Em consonância com essa perspectiva, o documento traz uma descrição específica do perfil de egresso descrito da seguinte forma:

O egresso do Curso Técnico em Informática atua na sociedade (da qual integra o mundo do trabalho) de **forma** crítica, ética e **transformadora**, valorizando aspectos da **cidadania**, colaborando com ações de **inclusão social**, respeitando os direitos

humanos, reconhecendo as **diversidades existentes nas relações sociais** e as demandas ambientais. **Compreende que o desenvolvimento tecnológico modifica as relações profissionais e interpessoais.** Atua em diferentes modalidades do mundo do trabalho, entendendo seu caráter, sua essência e a indissociabilidade entre os saberes práticos e teóricos. Reconhece a diversidade sexual, de gênero e as relações étnico-raciais atuando na desconstrução do machismo e racismo estruturais, do preconceito de qualquer tipo e das mais diversas formas de discriminação e desigualdade sociais, raciais e de gênero, dentro e fora das relações de trabalho. Desenvolve sistemas computacionais com base em metodologias, linguagens de programação, bancos de dados, ambientes de desenvolvimento e tecnologias da engenharia de software. Conhece, instala e configura componentes de hardware, software, sistemas operacionais e redes de computadores locais de pequeno porte. Apresenta formação científica e tecnológica, que lhe permite atuar profissionalmente de forma a integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, buscando a inovação, considerando o contexto sócio-político, econômico e o desenvolvimento sustentável, estando apto a prosseguir os estudos com autonomia intelectual e criatividade. Articula os conhecimentos em Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática ao eixo tecnológico de Informação e Comunicação. (*Ibidem*, p. 9, grifos meus).

No excerto, é possível verificar que a concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado identificada no Currículo de Referência traz uma orientação que caminha em direção à concepção de educação integral, porém notam-se também alguns termos passíveis de serem compreendidos como “arenas” de embates ideológicos, segundo a noção bakhtiniana. Na parte inicial do documento, é possível observar também a proposição filosófica que embasa os Currículos de Referência:

O documento dialoga com a identidade e valores expressos no Estatuto do IFSP, estando fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no projeto político-institucional da Instituição. Nesse sentido, está norteado pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política da igualdade, da equidade, da ética, das identidades, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade, da diversidade e da educação como processo de **formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano.** (*Ibidem*, p.8, grifos meus).

A forma como é anunciado o CR, neste excerto, afirma a vinculação de valores institucionais aos preceitos progressistas presentes em vários trechos deste e de outros documentos analisados anteriormente. Ao apresentar lastros nas referidas “bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais”, seus idealizadores demonstram tratar-se de uma iniciativa elaborada teoricamente e organizada por princípios igualitários e de desenvolvimento humano e social, que se volta para um processo de “formação na vida e para a vida”. Sobre essa expressão que apresento grifada no excerto, compreendo tratar-se de uma proposição formativa vinculada à filosofia da práxis que busca a apropriação e a elaboração do conhecimento em diálogo com a prática social, com vistas à transformação da realidade e à construção de uma outra hegemonia. Ao considerar uma formação ampla, com base nas concepções de “sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano”, associada aos

objetivos apresentados, o CR revela almejar a concepção de perfil de egresso para o ensino médio integrado na perspectiva da educação integral.

O posicionamento político-educacional, identificado no documento, representa um ganho importante por localizar o IFSP num ideário social de cunho popular, além de exercer papel formativo também para o conjunto dos servidores docentes e técnicos administrativo-educacionais que o implementarão, com desdobramentos para a formação dos alunos e da própria comunidade do entorno. Dessa maneira, tal iniciativa realiza um enfrentamento fundamental aos projetos de sociedade e de educação enunciados pelos conservadores e neoliberais que pretendem a gestão e a privatização da educação pública no país.

No entanto, como se havia de prever, as reduções na carga horária do ensino médio integrado impuseram um exercício difícil ao corpo docente, na realização das reformulações dos PPCs. Associada a este problema, há uma pressão pelo aumento da carga horária mínima dedicada ao ensino, em detrimento das atividades de pesquisa e extensão realizadas pelos docentes. Os professores tiveram que lidar com: 1. A defesa da qualidade da oferta do ensino médio integrado; 2. A preservação de sua área de conhecimento e a manutenção de seu componente no currículo, num cenário de redução da oferta formativa; 3. A disputa pela participação no Núcleo Estruturante Articulado, em função da valoração histórica desigual atribuída a cada uma das disciplinas na definição curricular; 4. A pressão institucional pela ampliação da carga horária dedicada ao ensino, exigida para a composição de suas 40h semanais como servidor público; 5. A necessidade, ou interesse, de atuação em cursos de outras modalidades ofertadas pela instituição e a organização de seu horário e planejamento diante dessa diversificação; 6. A demanda cada vez maior para realização de atividades pedagógicas, burocráticas, de pesquisa, extensão, colegiados ou gestão.

Diante desse contexto, as adaptações promovidas pelas reformulações levaram à oferta de cursos com três anos de duração em um único turno, além de possibilitar outras fragmentações como as previstas nas Resoluções nº 03 e nº 06 de 2021 (IFSP, 2021b e 2021c) que alteram a Organização Didática permitindo aulas com duração de 45, 50 ou 60 minutos, para cursos ou turnos distintos.

Na seção seguinte, analiso especificamente a reformulação do PPC do ensino médio integrado de Informática do *campus* Campinas, em função do recorte proposto para a realização dessa pesquisa.

#### 5.4 O PPC reformulado de 2023 do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *campus* Campinas

No caso do *campus* Campinas, pude observar alguns efeitos importantes do processo de reformulações dos PPCs para o ensino médio integrado do IFSP. Ao analisar o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, considere relevante destacar o perfil de egresso, os objetivos formativos e a estrutura curricular presentes no PPC anterior de 2017 e no PPC reformulado e aprovado pela Resolução nº 96/2023 (IFSP, 2023)<sup>21</sup>. No que se refere ao perfil de egresso, identifiquei no interior do PPC de 2017, um item intitulado “perfil profissional de egresso”, estritamente delimitado pela formação técnica, com apresentação de conhecimentos relativos à habilitação profissional de nível técnico médio, como se pode observar:

##### **Perfil profissional do egresso**

De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o Técnico em Informática: "Desenvolve programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação. Utiliza ambientes de desenvolvimento de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados. Realiza testes de programas de computador, mantendo registros que possibilitem análises e refinamento dos resultados. Executa manutenção de programas de computadores implantados". (IFSP/CMP, 2017, p. 27).

Com essa definição, bastante reducionista da própria concepção de educação profissional (extraída do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e reproduzida no PPC de 2017), o perfil de egresso, na perspectiva institucional, desconsidera totalmente a formação geral, cultural e política do trabalhador. Sobre o item “Objetivo Geral”, foram observados os propósitos de consolidação e aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na etapa da educação fundamental, além de:

(...) preparar também o discente para o universo do trabalho, afim de que possa desempenhar de forma ética seu papel como técnico/cidadão, atuando no campo escolhido, sabendo como manipular tecnologias da informação e da comunicação (TICs), aspectos organizacionais, humanos e ambientais, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos, bem como a formação humana e cidadã, alicerçada na articulação entre ciência, tecnologia e cultura. (IFSP/CMP, 2017, p. 26, grifos meus).

---

<sup>21</sup> Foi realizada comparação dos aspectos formativos, perfil de egresso e cargas horárias presentes no PPC anterior e no PPC atual deste curso, neste *campus*, especificamente. No entanto, também foi elaborada uma tabela com as cargas horárias dos PPCs anteriores de todos os Cursos Técnicos de Informática Integrados ao Ensino Médio dos demais *campi* do IFSP, para que se possa compreender a dimensão da redução da oferta da modalidade em termos quantitativos, resultante do processo recente de reformulações.

Dessa forma, o objetivo geral do curso dialoga com o perfil “profissional” de egresso, ao anunciar que busca prepará-lo para o “universo do trabalho” (sem delimitar o sentido que pretende atribuir a isso), com vistas ao seu “desempenho ético como técnico-cidadão”. Os objetivos específicos aparecem sequencialmente no texto, mas são todos relativos à formação técnica. O item “Organização Curricular” deste mesmo PPC de 2017 traz elementos que apontam para uma formação mais abrangente, embora incorra também numa incorporação de “competências”, noção incondizente com a perspectiva de educação integral.

Reescrevo a seguir alguns aspectos basilares que identifiquei nesta “Organização Curricular” que propõe: 1. O tratamento integrado dos componentes curriculares com vistas à formação plena que, no entanto, aparece definida por “um ensino interdisciplinar, contextualizado, capaz de promover o desenvolvimento das **competências** discentes e uma educação para cidadania” (IFSP/CMP, 2017, p. 35, grifo meu); 2. A interdisciplinaridade designada como responsável por “dirimir a educação pautada no isolamento das disciplinas do curso” e a contextualização como “indispensável para que o aluno atribua sentido ao que aprende, tornando seu aprendizado cada vez mais articulado à sua realidade como cidadão do mundo e como profissional” (*Ibidem*, grifos meus); 3. A relação entre teoria e prática, “seja ela cidadã ou profissional, com uma educação pautada na cidadania [para] formar técnicos comprometidos com a sociedade em que se inserem” (*Ibidem*, grifos meus); 4. A abordagem multidisciplinar e o debate orientado em “temas que envolvam questões ambientais, éticas, étnico-raciais, sócio inclusivas” (*Ibidem*, p. 37); 5. A integração da “formação geral e profissional, de conteúdos técnicos e atividades de caráter cultural, artístico e desportivo” (*Ibidem*, p. 37); 6. O reconhecimento dos fundamentos-base de cada disciplina e a articulação entre os eixos e áreas de ensino; 7. A correlação do ensino com “ações de pesquisa e extensão”; 8. A integração de modo a “evitar sobreposição de conteúdos e promover um processo de ensino-aprendizagem amplo e de abrangência dialética” (*Ibidem*, p. 38); 9. A oferta de componentes curriculares da formação **profissionalizante** com “suporte na **Pedagogia de Projetos [e], com isso, espera-se que o educando seja capaz de solucionar problemas**” (*Ibidem*, p. 38, grifos meus); 10. A oferta de disciplinas optativas no contraturno e a duração do curso de quatro anos.

Como apontado, embora haja presença aspectos bastante relevantes para a formação integrada, há no PPC de 2017, algumas noções que terminam por conformar uma concepção formativa distanciada da perspectiva de educação integral, grifadas no parágrafo. Nesse sentido,

fica premente a importância das reflexões realizadas ao longo do processo de elaboração dos CRs e do resultado qualitativo de suas contribuições para o processo de reformulação dos PPCs do IFSP que se instauraria posteriormente. Por outro lado, a redução quantitativa concretizada com as reformulações de 2021/2022 levou também a perdas qualitativas.

Retomando que as reformulações atuais dos cursos do IFSP propõem **cargas horárias mínimas de 3.000, 3.100 e 3.200h e máxima de até 7,5% a mais**, apenas (conforme Resolução nº 18/2019), note-se a perda desses novos parâmetros em comparação à “Estrutura Curricular” do PPC de 2017 que estava composta por 2.333h para Base Nacional Comum (com articulação parcial de componentes por grandes áreas) e 1.267h para Formação Profissional (com articulação parcial por projetos integradores), além de estágio não obrigatório com carga horária prevista e componentes optativos, totalizando **carga horária mínima obrigatória de 3.600h e máxima de 3.980h**.

A seguir, apresento a Estrutura Curricular do PPC do curso integrado de Informática de 2017, do *campus* Campinas (Figura 3), para que se possa observar, de forma mais detalhada, como estava distribuída a carga horária entre formação geral e formação profissional e como se concebiam as articulações que visavam integração curricular, com oferta parcial das disciplinas curriculares em grandes áreas.

A referida tabela reproduzida na Figura 3 permite identificar o que se ofertava como parte não obrigatória do currículo, com possibilidade de complementação da formação dos estudantes, para atingimento da carga horária máxima de 3.980h, distribuída em quatro anos de curso integral, duração que possibilitava também a participação em projetos de pesquisa e extensão e inúmeras atividades pedagógicas promovidas no *campus* em horários de contraturno.

É importante reforçar, ainda, que o PPC de 2017 do curso de EMI em Informática de Campinas, em questão, já apresentava carga horária reduzida (devido a uma reformulação realizada no *campus*, à época, com articulação parcial das disciplinas em grandes áreas), em comparação com as cargas horárias dos demais cursos integrados de Informática ofertados em outros *campi* do IFSP, no mesmo período, como se poderá verificar na Figura 4.


 <b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO</b> Criado pela Lei nº 11.892 de 29/12/2008. <b>Câmpus Campinas</b> Criado pela Portaria Ministerial nº 1.170 de 21/09/2010 <b>ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</b> Base Legal: Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 5.154/2004, Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e nº 06/2012. Resolução de autorização do Curso no IFSP, nº 116 de 31 de Outubro de 2017														Carga Horária Mínima Obrigatória		
														3600		
														Total Anual de semanas		
														40		
Habilitação Profissional: Técnico em Informática																
ÁREAS	Componente Curricular		Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas semanais				Carga horária				Total aulas	Total horas	
	Descrição	Tipo				1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª			
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Básica	Língua Portuguesa e Literatura	CLP	T	1	2	2	2	2	67	67	67	67	320	267
			Arte	CAR	T/P	1	2	0	0	0	67	0	0	0	80	67
			Educação Física	CEF	T/P	1	2	0	2	0	67	0	67	0	160	133
		Articulada	Linguagens I	CL1	T/P	2	0	2	0	0	0	67	0	0	80	67
			Linguagens II	CL2	T/P	2	0	0	2	0	0	0	67	0	80	67
			Matemática	CMT	T	1	2	2	2	2	67	67	67	67	320	267
	MATEMÁTICA	Normal	Biologia	CBL	T/P	2	0	2	0	2	0	67	0	67	160	133
			Física	CFI	T/P	2	2	2	0	2	67	67	0	67	240	200
			Química	CQM	T/P	2	2	0	2	0	67	0	67	0	160	133
		Articulada	Ciências da Natureza I	CC1	T/P	2	0	2	0	0	0	67	0	0	80	67
			Ciências da Natureza II	CC2	T/P	2	0	0	2	0	0	0	67	0	80	67
			Humanidades I: Sociedade e Meio Ambiente	CH1	T/P	2	0	0	0	2	0	0	0	67	80	67
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Normal	História	CHT	T	1	2	2	0	0	67	67	0	0	160	133	
		Geografia	CGE	T	1	0	2	2	0	0	67	67	0	160	133	
		Filosofia	CFL	T/P	1	2	0	2	0	67	0	67	0	160	133	
	Articulada	Sociologia	CSC	T/P	1	0	2	2	0	0	67	67	0	160	133	
		Humanidades II: Ética e Política contemporânea	CH2	T/P	2	0	0	0	2	0	0	0	67	80	67	
		Humanidades II: Ética e Política contemporânea	CH2	T/P	2	0	0	0	2	0	0	0	67	80	67	
Parte Divers. Obrigatória	LINGUAGENS	Normal	Língua Inglesa	CLI	T	1	2	2	0	2	67	67	0	67	240	200
<b>FORMAÇÃO GERAL = Sub Total I</b>						<b>18</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>14</b>	<b>600</b>	<b>667</b>	<b>600</b>	<b>467</b>	<b>2800</b>	<b>2333</b>	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Desenvolvimento Web Estático		IDW	T/P	2	2	0	0	0	67	0	0	0	80	67	
	Lógica e Técnicas de Programação		ILG	T/P	2	4	0	0	0	133	0	0	0	160	133	
	Organização de Computadores e Sistemas Operacionais		ISO	T	1	2	0	0	0	67	0	0	0	80	67	
	Fundamentos de Banco de Dados		IBD	T/P	1	0	2	0	0	0	67	0	0	80	67	
	Linguagem de Programação		ILP	T/P	2	0	4	0	0	0	133	0	0	160	133	
	Desenvolvimento Web Dinâmico		IWD	T/P	2	0	2	0	0	0	67	0	0	80	67	
	Sistemas de Gerenciamento de Banco de Dados		ISB	T/P	2	0	0	2	0	0	0	67	0	80	67	
	Análise e Projeto de Sistemas		IAP	T/P	1	0	0	2	0	0	0	67	0	80	67	
	Redes de Computadores e Infraestrutura		IRC	T/P	1	0	0	4	0	0	0	133	0	160	133	
	Tópicos Avançados		IAV	T/P	1	0	0	0	2	0	0	0	67	80	67	
	Gestão de Projetos e Empreendedorismo		IGE	T/P	1	0	0	0	2	0	0	0	67	80	67	
	Articulada	Projeto Integrador I		IP1	T/P	2	2	0	0	0	67	0	0	0	80	67
		Projeto Integrador II		IP2	T/P	2	0	2	0	0	0	67	0	0	80	67
		Projeto Integrador III		IP3	T/P	2	0	0	2	0	0	0	67	0	80	67
		Projeto Integrador IV		IP4	T/P	2	0	0	0	4	0	0	0	133	160	133
<b>FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE = Sub Total II</b>						<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>333</b>	<b>333</b>	<b>333</b>	<b>267</b>	<b>1520</b>	<b>1267</b>	
CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA OBRIGATÓRIA	Total de Aulas Semanais (Aulas de 50 minutos)						28	30	28	22	933	1000	933	733	4320	3600
	Formação Geral (Base Nacional Comum + Parte Diversificada Obrigatória)															2333
	Formação Profissional (Projeto Integrador + Parte Específica)															1267
Carga Horária Total Mínima Obrigatória															3600	
PARTE DIVERSIFICADA OPTATIVA	Componente Curricular Optativo		Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas Semanais				Carga horária				Total Aulas	Total Horas	
	Espanhol		OES	T	1	2				67				80	67	
	Inglês Instrumental		OIN	T	1	2				67				80	67	
	Libras		OLB	T	1	2				67				80	67	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Estágio Profissional Supervisionado (Optativo)														180	
CARGA HORÁRIA TOTAL MÁXIMA	Carga Horária Total Máxima														3980	

Fig. 3. “Estrutura Curricular” reproduzida do PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, *campus* Campinas, 2017. (IFSP/CMP, 2017, p. 41).

CURSOS INTEGRADOS IFSP (ANTERIOR À REFORMULAÇÃO DE 2021/2022)													
CAMPUS	ANO	GER	PROF	ART	PJ INT	EST OB	TCC OB	TT MÍN	EST OP	TCC OP	CMP OP	TT MÁX	DUR
Araraquara	2015	2700	1200	N	S	N	180	<b>4080</b>	360	N	467	<b>4907</b>	4
Barretos	2015	2533	1200	N	S	N	100	<b>3833</b>	180	N	167	<b>4180</b>	3 INT
Birigui	2015	2533	1200	N	S	N	N	<b>3733</b>	300	N	800	<b>4833</b>	3 INT
Bragança	2015	2467	1200	N	S	N	N	<b>3667</b>	180	N	467	<b>4314</b>	3 INT
Campinas	2017	2333	1267	S	S	N	N	<b>3600</b>	180	N	200	<b>3980</b>	4
C. Jordão	2015	2733	1200	N	S	N	N	<b>3933</b>	180	N	400	<b>4513</b>	4
Capivari	2015	2533	1200	N	S	N	N	<b>3733</b>	360	N	335	<b>4428</b>	3 INT
Caraguatatuba	2015	2600	1267	N	S	N	N	<b>3867</b>	360	N	800	<b>5027</b>	3 INT
Cubatão	2015	2422	1226	N	S	360	N	<b>4008</b>	N	N	285	<b>4293</b>	4
Hortolândia	2015	2660	1203	N	S	N	N	<b>3863</b>	360	N	127	<b>4350</b>	3 INT
Itapetininga	2016	2494	1214	N	S	N	127	<b>3835</b>	360	N	128	<b>4323</b>	4
Jacarei	2016	2600	1200	N	S	N	N	<b>3800</b>	360	N	468	<b>4628</b>	4
Piracicaba	2016	2400	1200	N	S	N	N	<b>3600</b>	360	180	201	<b>4341</b>	4
P. Epitácio	2015	2667	1200	N	S	N	N	<b>3867</b>	180	N	401	<b>4448</b>	3 INT
S. J. B. Vista	2012	2260	1235	S	N	N	N	<b>3564</b>	360	N	76	<b>4002</b>	4
São Paulo	2015	2137	1340	N	S	360	N	<b>3837</b>	N	N	114	<b>3951</b>	4
Votuporanga	2015	2633	1267	N	S	N	N	<b>3900</b>	150	100	267	<b>4417</b>	3 INT

GERAL (GER); PROFISSIONAL (PROF); ARTICULAÇÃO (ART); PROJETO INTEGRADOR (PJ INT); ESTÁGIO OBRIGATÓRIO (EST OB); TTC OBRIGATÓRIO (TCC OB); ESTÁGIO OPTATIVO (EST OP); TCC OPTATIVO (TCC OP); COMPONENTES OPTATIVOS (CMP OP).

Fig. 4. Tabela elaborada a partir dos PPCs dos Cursos Técnicos em Informática Integrados ao Ensino Médio do IFSP, anteriores à reformulação aprovada em 2023.

Por meio desta tabela que traz as ofertas anteriores às reformulações recentes dos cursos integrados de Informática, é possível notar que as menores cargas horárias relativas à formação geral são: do *campus* São Paulo (que parece ter privilegiado um estágio obrigatório extenso de 360h); do *campus* São João da Boa Vista (cujo PPC data de 2012 e tem características distintas dos demais *campi*, em decorrência de fatores específicos do momento de sua implementação, inclusive contando com um modelo próprio de articulação parcial de componentes. Observando-se, ainda, que esses *campi* estão entre os maiores e mais antigos do IFSP e precisaram lidar com a acomodação dos cursos de ensino médio integrado em composição com várias ofertas de outras modalidades) e a do *campus* Campinas (em decorrência da reformulação já mencionada, promovida em 2017, exclusivamente por este *campus*). De toda maneira, fica evidente, ao repararmos nas cargas horárias mínimas dos distintos *campi* apresentadas na tabela, a redução de carga horária que as reformulações de PPC de 2021/2022 do IFSP impõem aos cursos, em termos gerais.

A nova matriz curricular já foi implementada no *campus* Campinas para este ano de 2023, como na maioria dos *campi* do IFSP, mas até o momento do depósito dessa tese não haviam sido publicados os PPCs reformulados nos sites dos *campi*, a não ser em formato de resoluções que contêm apenas uma grade de organização curricular de cada curso/*campi*, sem apresentar o conjunto do texto com descrições e concepções formativas, sendo a Resolução nº



96/2023 (IFSP, 2023) aquela correspondente ao curso integrado de Informática do *campus* Campinas, aprovada *ad referendum*. Porém, na condição de docente do *campus* e dadas as autorizações relativas à coleta de dados, devidamente concedidas a mim pela Reitoria e pela Direção Geral do *campus* Campinas (ANEXOS B e C), pude acessar a versão completa mais atualizada do PPC<sup>22</sup> ainda não publicada, segundo a gestão, por aguardar apenas alguns ajustes finais propostos pela Diretoria de Educação Básica (DIEB) e Pró-Reitoria de Ensino (PRE).

Ao analisar a versão mencionada do novo PPC de Informática do *campus* Campinas, observei descrições de “perfil de egresso” e dos “objetivos formativos” bastante condizentes com o que foi estabelecido pelo CR, anunciando um ganho qualitativo em comparação ao PPC de 2017. A organização da integração curricular por meio dos núcleos definidos pelo Currículo de Referência (Núcleo Estruturante Comum (NEA); Núcleo Estruturante Tecnológico (NET) e Núcleo Estruturante Articulador (NEA)) também foi contemplada, mas, como se verá no decorrer desta análise, observa-se um NEA bastante reduzido e uma diminuição geral da carga horária. A duração do curso passou de quatro para três anos com oferta não integral e o *campus* instituiu parte da oferta no formato remoto, aspectos que considero de grande impacto na qualidade educacional que vinha sendo realizada até então, além de dialogar com o conjunto de reformas que tem afetado a educação secundária pública e abrir precedentes para a redução da oferta do ensino médio integrado em outros *campi* e em outros IFs. A reformulação foi anunciada no PPC como segue:

(...) a reformulação do curso faz-se necessária tanto para a incorporação de novos conteúdos e conhecimentos que estão em rápida transformação no contexto das tecnologias da informação, como para a utilização completa e otimizada da infraestrutura, dos equipamentos e dos servidores da instituição. Essa reformulação também busca adequar o curso técnico em informática integrado ao ensino médio ao currículo de referência, conforme resolução N.º 67/2021, de 02 de março de 2021. Por fim, essa reformulação contempla no curso a utilização de formas híbridas de aprendizagem, pois o curso continua sendo presencial, com componentes que possuem carga horária a distância – conforme prevê a Resolução CNE/CP N.º 1, de 5 de janeiro de 2021, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). (IFSP/CMP, 2022, p. 16, disponível nos ANEXOS).

Embora a oferta parcial EaD já estivesse possibilitada pela Resolução CNE/CEB n.º 06/2012, ao apoiar-se na Resolução CNE/CP n.º 1 de 05 de janeiro de 2021, o novo PPC de

---

<sup>22</sup> Por se tratar de documento de acesso público, os PPCs, embora não publicados nas páginas eletrônicas dos *campi*, podem ser solicitados por qualquer pessoa em qualquer tempo. No entanto, incluí no ANEXO H, as páginas relativas às citações diretas para acesso.

Campinas assume uma normativa considerada da maior gravidade e risco para a oferta do ensino médio integrado, cuja inobservância foi determinada pelo próprio CONIF/FDE, no documento de “Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, como se verá na seção 5.5. Sobre a oferta parcial em EaD, o PPC de 2022 (implementação em 2023) fornece também as seguintes justificativas:

(...) A carga horária em EaD está presente em componentes curriculares híbridos, ou seja, componentes cuja carga horária é composta de parte presencial, em sala de aula ou laboratório, e parte remota por meio do ambiente virtual de aprendizagem (Moodle). A proposta desses componentes híbridos tem o objetivo de **garantir que o ensino à distância seja complementar ao presencial**, onde os **conteúdos/atividades remotas possam contribuir para aumentar a autonomia do estudante e o desenvolvimento de características como responsabilidade, autocontrole e administração do tempo, além de estabelecer o hábito do estudo contínuo que são extremamente necessários para os profissionais atuais**. Nessa proposta, a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem aplicadas a **esse formato híbrido de componentes curriculares permite aos estudantes refletir sobre os conceitos dos conteúdos ministrados, por meio dos múltiplos estímulos, como podcasts, vídeos, discussões, debates em fóruns, além de outros recursos digitais, e ao mesmo tempo não descarta a vivência escolar entre docentes e estudantes**. Assim, **caso o estudante apresente dúvidas** em relação a esses conteúdos/atividades, **ele terá acesso ao(s) docente(s) semanalmente**, na parte presencial do componente para saná-las, **de forma análoga ao que acontece com os conteúdos/atividades de componentes curriculares integralmente presenciais**. Ademais, ao estudante é garantido o atendimento extra-classe presencial. (IFSP, 2022, pp. 27-28, disponível nos ANEXOS, grifos meus).

O propósito apresentado de se fomentar nos alunos uma conduta “autônoma, responsável, de autocontrole e administração de tempo”, que coincidiria com a demanda “necessária” para a atuação “profissional atual”, aproxima-se do que já foi discutido sobre reformas que buscam legitimar, numa concebida necessidade do alunado, vinculada à noção de empregabilidade, os ajustes promovidos em função de aspectos financeiros e administrativos do sistema educacional, resultantes das constantes investidas neoliberais e/ou conservadoras sobre a educação pública. O que se identifica, no caso desta reformulação, é o uso de uma carga horária mínima que permitiu a redução da oferta formativa e sua acomodação em apenas três anos de curso em um único turno. Se considerarmos 600 dias letivos (divididos em três anos de curso) com carga horária diária de cinco horas (seis aulas de 50 minutos em um único turno), temos um total de 3.000 horas; como os cursos de Informática têm carga horária mínima de 3.200h (em função das 1.200h previstas pelo CNCT), o cumprimento do restante da carga horária acabou sendo alocado, no caso deste *campus*, em oferta à distância, ficando as aulas presenciais restritas às 3.000h. É possível verificar nas Figuras 5 e 6, a carga horária mínima

obrigatória do curso na qual já estão inseridos os percentuais de oferta EaD que representam dez por cento do total da carga horária geral apontada neste PPC.

Entendo que os ajustes curriculares, realizados em função da redução de recursos imposta pela conjuntura de precarização educacional, não deveriam ser apresentados no PPC, por meio de discursos que buscam configurá-los como um “ganho” aos estudantes. Ao contrário, considero necessário o esclarecimento da comunidade para construção de uma pauta de resistência e luta pela manutenção da qualidade da oferta educacional, que almeje a ampliação da política em termos quantitativos, como: incremento dos recursos financeiros estatais, expansão da rede, contratação de servidores, preservação das atividades docentes e discentes relativas à pesquisa e à extensão e outras ações capazes de se converterem em conquistas qualitativas reais no atendimento da comunidade.

Outra justificativa apresentada no excerto para a implementação de oferta parcial em EaD, alega o objetivo de oportunizar aos estudantes o uso de equipamentos eletrônicos. No entanto, a apropriação tecnológica pode ser promovida com exercícios e atividades extraclasse, aulas em laboratório, projetos, participação em feiras e congressos, semanas comemorativas, entre tantas outras atividades pedagógicas que já vem sendo realizadas na instituição, sempre mediadas pelos docentes, tanto nos componentes curriculares de formação geral quanto nos de formação técnica e nas ações de pesquisa e extensão. No meu entendimento, tal substituição de aulas presenciais – nas quais o processo de ensino-aprendizagem se efetiva com a devida explanação e orientação do docente e o debate do conjunto dos estudantes em sala – não pode ser tratada como benéfica, uma vez que se refere, efetivamente, a uma perda qualitativa para os alunos. Anunciar uma ausência de prejuízo dos estudantes com o tipo proposto de oferta em que o aluno deve apropriar-se sozinho de uma parte dos conteúdos e sanar dúvidas com o docente nos encontros presenciais semanais não tem lastro pedagógico, especialmente para esta etapa educacional.

Ademais, tais atividades remotas não podem ser compreendidas da forma anunciada no PPC como “complementação da oferta presencial” – conforme trecho analisado –, uma vez que representam sua substituição parcial, dada no processo de reformulação. No capítulo seguinte, na seção 6.2 que trata da concepção dos egressos por eles mesmos, aparece repetidamente em suas respostas ao questionário aplicado, as dificuldades encontradas e a desaprovação ao ensino remoto, vivenciado ao longo de dois anos em razão da pandemia, como mencionado anteriormente.

Além dos problemas apontados, há outros relativos ao escasso tempo para debate mais amplo da comunidade sobre as reformulações e para análise dos Conselhos institucionais designados, uma vez que a aprovação da maioria dos PPCs do IFSP se deu *ad referendum*. A celeridade processual foi apontada em encontro virtual organizado pela Coordenação Estadual do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFESP, 2023). Conforme o que foi apresentado nesta *live* por servidor integrante do Conselho Superior (CONSUP) do IFSP, a reunião seguinte do referido colegiado tinha na pauta nada menos que 150 PPCs de cursos médios integrados para análise e aprovação (SINASEFESP, 2023, 45', 20''), o que foi reforçado pelo também servidor e conselheiro do Conselho de Ensino (CONEN) do IFSP que destacou que alguns desses cursos em aprovação já estavam em andamento e com estudantes matriculados, em função de aprovação *ad referendum*.

Sobre a duração dos cursos, este segundo conselheiro apontou que, dos 81 cursos de ensino médio integrado ofertados pelo IFSP (excluída a modalidade EJA), 24 elaboraram proposta com duração de quatro anos e 57 com duração de três anos, o que por um lado demonstra um importante grau de encolhimento geral dos cursos e, por outro, faz refletir sobre os motivos que possibilitaram a manutenção da oferta em quatro anos em um grupo de *campi* e a opção pela redução para três anos em outro grupo.

A respeito da oferta remota, o conselheiro do CONEN destacou que, além do *campus* Matão que já havia incluído a oferta parcial EaD no PPC de 2017 para um curso PROEJA, apenas dois *campi* incluíram ensino remoto em suas propostas de reformulação de 2022: 1) *Campus* Salto com percentual de oferta remota em disciplinas técnicas de dois cursos integrados e 2) *Campus* Campinas com percentual de oferta remota em disciplinas técnicas e em disciplinas de formação geral (SINASEFESP, 2023, 1h, 15').

Os componentes curriculares com percentuais de oferta à distância do Curso Técnico em Informática de Campinas estão demonstrados em seu PPC pela seguinte tabela, aqui reproduzida na Figura 5:

Componente curricular	Total de horas presenciais	Total de horas a distância	Percentual equivalente em relação ao componente curricular
Língua Portuguesa 1	66,7	33,3	33,3%
Lógica e Técnicas de Programação	66,7	66,7	50%
Língua Portuguesa 2	66,7	33,3	33,3%
Matemática 2	66,7	33,3	33,3%
Projeto de Sistemas e Programação Orientada a Objetos	133,3	66,7	33,3%
História 2	66,7	33,3	33,3%
Redes de Computadores e Infraestrutura	66,7	66,7	50%
<b>Percentual total de horas a distância em relação ao curso:</b>			<b>10%</b>

Fig. 5. “Componentes com percentual à distância” do PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, *campus* Campinas, 2022. (IFSP/CMP, 2022, pp. 27-28, disponível nos ANEXOS).

Ressalto que houve forte resistência do conjunto dos docentes do IFSP à implementação do EaD para os cursos de ensino médio integrado, em manifestações nas mídias sociais da instituição, em debates nos grupos de docentes das distintas disciplinas e por meio de nota publicada pelo sindicato, relativa à proposta inicial do *campus* Campinas de ofertar uma das disciplinas com totalidade de sua carga horária em ensino remoto (SINASEFESP, 2022). No entanto, ao final da elaboração do PPC, o curso reformulado foi organizado conforme demonstrado nas Figuras que seguem.

<b>Curso Técnico em Informática Na forma integrada ao Ensino Médio Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação</b>	
Câmpus	Campinas
Modalidade	Presencial
Previsão de abertura do curso	2023
Turno	Vespertino
Duração	3 anos
Carga horária do Núcleo Estruturante Comum	2134,2 horas
Carga horária do Núcleo Estruturante Articulador	133,4 horas
Carga horária do Núcleo Estruturante Tecnológico	1066,9 horas
Carga horária do Projeto Integrador	133,4 horas
Estágio Curricular Supervisionado	Optativo
Carga horária dos Componentes Optativos	133,4 horas
Carga horária mínima obrigatória	3334,5 horas
Carga horária máxima	3467,9 horas
Carga horária a distância	10%
Duração da hora-aula	50 minutos
Duração do ano	40 semanas
Prazo máximo para integralização do curso	6 anos

Fig. 6. “Identificação do Curso” do PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, *campus* Campinas, 2022. (IFSP/CMP, 2022, p. 6, disponível nos ANEXOS).


 <p style="text-align: center;"> <b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO</b>            (Criação: Lei nº 11.892 de 29/12/2008)  <b>Câmpus Campinas</b>            Estrutura Curricular do Técnico em  <i>Informática na forma Integrada ao Ensino Médio</i>            Base Legal: Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 5.154/2004, Resoluções CNE/CEB nº 03/2018 e nº 01/2021.            Habilitação Profissional: TÉCNICO EM INFORMÁTICA            Resolução de autorização do curso no IFSP: 116/2017            Resolução de reformulação do curso no IFSP: .....         </p>										Carga Horária Mínima de Integralização do Curso:	
										3334,7	
										Início do Curso	
										1º sem de 2023	
										Duração da aula em (Min.)	
										50	
										Semanas Letivas por ano	
										40	
SÉRIE	Componente Curricular	Sigla	Área de Conhec.	Núcleo Estrut.	Nº prof. s.	Aulas por semana	Total de aulas	CH Presen	CH EaD	Total CH	
1	LÍNGUA PORTUGUESA 1	CMPLPT1	Linguagens	Comum	1	3	120	66,7	33,3	100,0	
	ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA: O CORPO EM MOVIMENTO	CMPARED	Linguagens	Comum	2	2	80	66,7	0,0	66,7	
	INGLÊS 1	CMPING1	Linguagens	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	MATEMÁTICA 1	CMPMAT1	Matemática	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	HISTÓRIA 1	CMPHIS1	Humanas	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	SOCIOLOGIA 1	CMPSOC1	Humanas	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	GEOGRAFIA 1	CMPGEO1	Humanas	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	FILOSOFIA 1	CMPFIL1	Humanas	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	QUÍMICA 1	CMPQU1	Natureza	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	FÍSICA 1	CMPFIS1	Natureza	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	BIOLOGIA 1	CMPBIO1	Natureza	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	DESENVOLVIMENTO WEB ESTATICO	CMPDEWE	Técnica	Tecnológico	2	2	80	66,7	0,0	66,7	
	LÓGICA E TÉCNICAS DE PROGRAMAÇÃO	CMPLOTP	Técnica	Tecnológico	2	4	160	66,7	66,7	133,4	
	ORGANIZAÇÃO DE COMPUTADORES E SISTEMAS OPERACIONAIS	CMPOCSO	Técnica	Tecnológico	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	MATEMÁTICA APLICADA A COMPUTAÇÃO	CMPMAAC	Matemática	Articulador	2	2	80	66,7	0,0	66,7	
<b>Subtotal</b>						<b>33</b>	<b>1320</b>	<b>1000,5</b>	<b>100,0</b>	<b>1100,5</b>	
2	LÍNGUA PORTUGUESA 2	CMPLPT2	Linguagens	Comum	1	3	120	66,7	33,3	100,0	
	ARTES 1	CMPART1	Linguagens	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	EDUCAÇÃO FÍSICA 1	CMPEDF1	Linguagens	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	INGLÊS 2	CMPING2	Linguagens	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	MATEMÁTICA 2	CMPMAT2	Matemática	Comum	1	3	120	66,7	33,3	100,0	
	FILOSOFIA 2	CMPFIL2	Humanas	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	SOCIOLOGIA 2	CMPSOC2	Humanas	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	BIOLOGIA 2	CMPBIO2	Natureza	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	QUÍMICA 2	CMPQU2	Natureza	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	DESENVOLVIMENTO WEB DINÂMICO	CMPDEWD	Técnica	Tecnológico	2	2	80	66,7	0,0	66,7	
	FUNDAMENTOS DE BANCO DE DADOS	CMPFUBD	Técnica	Tecnológico	2	2	80	66,7	0,0	66,7	
	PROJETO DE SISTEMAS E PROGRAMAÇÃO ORIENTADA A OBJETOS	CMPSPOO	Técnica	Tecnológico	2	6	240	133,3	66,7	200	
	TRANSMISSÃO E RECEPÇÃO DE DADOS	CMPTRRD	Natureza	Articulador	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	PROJETO INTEGRADOR I	CMPPJI1	Técnica	Tecnológico	2	2	80	66,7	0,0	66,7	
	<b>Subtotal</b>						<b>34</b>	<b>1360</b>	<b>1000,4</b>	<b>133,3</b>	<b>1133,7</b>

Fig. 7. “Estrutura Curricular” do PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, *campus* Campinas, 2022 (Parte 1). (IFSP/CMP, 2022, p. 69, disponível nos ANEXOS).

m	LÍNGUA PORTUGUESA 3	CMPLPT3	Linguagens	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	ARTES 2	CMPART2	Linguagens	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	EDUCAÇÃO FÍSICA 2	CMPEDF2	Linguagens	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	MATEMÁTICA 3	CMPMAT3	Matemática	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	GEOGRAFIA 2	CMPGEO2	Humanas	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	HISTÓRIA 2	CMPHIS1	Humanas	Comum	1	3	120	66,7	33,3	100,0	
	SOCIOLOGIA 3	CMPSOC3	Humanas	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	BIOLOGIA 3	CMPBIO3	Natureza	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	FÍSICA 2	CMPFIS2	Natureza	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	QUÍMICA 3	CMPQU3	Natureza	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	PROGRAMAÇÃO PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS	CMPPRDM	Técnica	Tecnológico	2	2	80	66,7	0,0	66,7	
	REDES DE COMPUTADORES E INFRAESTRUTURA	CMPRECI	Técnica	Tecnológico	2	4	160	66,7	66,7	133,4	
	TÓPICOS AVANÇADOS	CMPTOAV	Técnica	Tecnológico	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
	GESTÃO DE PROJETOS E EMPREENDEDORISMO	CMGPEPE	Técnica	Tecnológico	1	2	80	66,7	0,0	66,7	
PROJETO INTEGRADOR 2	CMPPJ2	Técnica	Tecnológico	2	2	80	66,7	0,0	66,7		
<b>Subtotal</b>							<b>33</b>	<b>1320</b>	<b>1000,5</b>	<b>100,0</b>	<b>1100,5</b>
<b>TOTAL ACUMULADO DE AULAS - OBRIGATORIAS</b>							<b>4000</b>				
<b>TOTAL ACUMULADO DE HORAS - OBRIGATORIAS</b>								<b>3001,4</b>	<b>333,3</b>	<b>3334,7</b>	
<b>Componente Curricular Optativo</b>											
	<b>Sigla</b>	<b>Área de Conhec.</b>	<b>Núcleo Estrut.</b>	<b>Nº prof s.</b>	<b>Aulas por semana</b>	<b>Total de aulas</b>	<b>CH Ensino</b>	<b>CH EAD</b>	<b>Total de CH</b>		
LIBRAS BÁSICO	CMPLBR	Linguagens	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7		
ESPAÑHOL	CMPESPA	Linguagens	Comum	1	2	80	66,7	0,0	66,7		
<b>TOTAL ACUMULADO DE AULAS - OPTATIVAS</b>							<b>160</b>				
<b>TOTAL ACUMULADO DE HORAS - OPTATIVAS</b>								<b>133,4</b>	<b>0,0</b>	<b>133,4</b>	
<b>ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO - OPTATIVO</b>											
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA</b>								<b>3334,7</b>			
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL EAD (Máximo de 20%), SE PREVISTO</b>									<b>10,0%</b>		
<b>CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO ESTRUTURANTE COMUM (NEC)</b>										<b>2134,2</b>	
<b>CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO ESTRUTURANTE ARTICULADOR (NEA)</b>										<b>133,4</b>	
<b>CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO ESTRUTURANTE TECNOLÓGICO (NET)</b>										<b>1067,1</b>	
<b>OPTATIVAS</b>										<b>133,4</b>	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL MÁXIMA</b>										<b>3468,1</b>	

Fig. 8. “Estrutura Curricular” do PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, *campus* Campinas, 2022 (Parte 2). (IFSP/CMP, 2022, p. 70, disponível nos ANEXOS).

A Figura 6 demonstra que o curso passou a contar com **carga horária mínima de 3.334,5h, sendo 10% em oferta à distância (333,4h,** conforme Figura 5) e **carga horária máxima de 3.467,9h,** 4% maior que a mínima, quando poderia ter feito uso de até 7,5% a mais, conforme previsto pela Resolução nº 18/2019. Nas Figuras 7 e 8, é possível identificar a distribuição que foi realizada por área e por componente curricular. Nota-se também no novo PPC, o estágio supervisionado permanece optativo, porém sem demonstrar a carga horária que no PPC anterior era demonstrada em 180h (Figura 3).

Embora o perfil de egresso e os objetivos formativos estejam anunciados neste PPC, como já mencionado, em texto bastante alinhado com as premissas de integração propostas pelo

CR (apresentadas na seção anterior), nota-se, nas Figuras 7 e 8, que o Núcleo Estruturante Articulador (NEA) acabou restrito a uma carga horária de 133,4h, composta apenas pelos componentes “Matemática Aplicada à Computação” e “Transmissão de Dados”. Além do NEA, há a presença, no primeiro ano de curso, do componente articulado “Arte e Educação Física: o corpo em movimento” que foi implementado em atendimento à solicitação da coordenação de reformulação do PPC no *campus* para que os docentes reduzissem a carga horária. Trago esse fato como relato pessoal, pois sou a docente de Arte do *campus* em referência. Diante desse cenário, em conjunto com o docente de Educação Física, optamos pela manutenção da presença das duas disciplinas em todos os anos do curso, o que só pode ser viabilizado com a articulação no primeiro ano e oferta de Arte e Educação Física no segundo e terceiro anos. Para tanto, mantivemos no título do novo componente articulado a presença das áreas de Arte e Educação Física, evitando a utilização da nomenclatura da grande área de Linguagens e visando, dessa forma, a preservação da presença obrigatória de docentes vinculados às respectivas licenciaturas na estrutura curricular.

De toda maneira, a constatação da presença de articulação reduzida nos remete a uma reflexão sobre o tipo de integração possível, diante do cenário de redução de carga horária, e também sobre as perspectivas de realização da oferta de educação integral sem a revogação necessária das reformas educacionais promovidas pelos governos de direita e a implementação de um projeto de revalorização da educação pública e reconhecimento do conhecimento científico das diversas áreas da formação geral para a educação secundária. As decisões político-educacionais que, em função de ajustes orçamentários e priorização das ofertas de cursos, reduzem carga horária e duração dos cursos e implementam ensino remoto para a modalidade, podem fragilizar a política pública do ensino médio integrado em sua oferta formativa, quantitativa e qualitativamente, e abrem precedentes normativos, sem contar que as justificativas ideológicas apresentadas dialogam com os discursos dos reformadores da educação secundária pública.

Sem o propósito de tecer críticas direcionadas a um determinado *campus* ou grupo de servidores, reforço compreender que as reformulações promovidas pelo IFSP<sup>23</sup> sejam efeitos do contexto atual de reformas que visam a diminuição da oferta educacional pública secundária e profissional, por meio de instrumentos legais e práticas organizacionais e administrativo-

---

<sup>23</sup> Para apropriação dos resultados das reformulações efetivas na totalidade dos *campi* do IFSP indico a tese de Doutorado de Marta Senghi Soares, constante nas Referências deste trabalho.



financeiras. Embora as decisões no âmbito público não estejam totalmente isentas de perspectivas ideológicas, segundo Moura (2023a; 2023b), no caso da redução da oferta do ensino médio integrado que vem sendo efetivada nos Institutos Federais, o que ocorre é uma priorização de determinadas ofertas educacionais em detrimento de outras na rede federal, por meio da divisão orçamentária estabelecida pela Matriz CONIF. Segundo o autor, também servidor do Instituto Federal que recentemente demitiu-se do cargo de Pró-Reitor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte por discordar da forma como vêm sendo realizadas as reformulações nos cursos técnicos integrados (MOURA, 2023a), é preciso reconhecer a dificuldade que recai sobre os diretores-gerais, responsáveis pela administração dos *campi*, no entanto, a manutenção da qualidade da oferta da política pública precisa ser priorizada. Moura considera também que tais reformulações correspondem à efetivação da Reforma do Ensino Médio nos IFs, embora com apresentação distinta.

A meu modo de ver, os motores desses processos residem, principalmente, nas relações mútuas entre a EC nº 95/2016 que impôs redução orçamentária aos IF (não apenas), a contrarreforma do EM e a matriz CONIF (regras para repartir o orçamento entre os IF). Explico brevemente a última. A partir de 2018, o CONIF mudou o critério de distribuição do “bolo” orçamentário destinado aos IF. No caso do EMI, passou a considerar somente as cargas horárias mínimas estabelecidas na Resolução CNE/CEN 06/2012: 3000h, 3100h ou 3200h, conforme o tipo de curso. Isso significa que a carga horária que ultrapassar esses limites mínimos não será remunerada. Apesar de, na prática, isso ainda não ter se efetivado (mas, será em breve) induziu a um movimento de redução da carga horária total dos cursos. Como nas cargas horárias dos eixos tecnológicos há definição de mínimos legais: 800h, 1000h e 1200h, respectivamente, há uma tendência (confirmando-se, segundo as pesquisas) de que a redução ocorra na formação geral básica dos estudantes. (MOURA, 2023a, não paginado).

As declarações do Pró-Reitor exonerado do IFRN, coincidem com as análises realizadas dos documentos apresentados em seções anteriores, relativas ao período político-econômico do pós-golpe de 2016 que promoveram investidas sobre a rede federal, por meio de cortes orçamentários que resultaram em processos de acomodação da crise dentro da própria rede, perpassados por compreensões e priorizações que destoam da proposição original da instituição. Aliado a isso, observa-se uma pressão sobre os sistemas educacionais públicos para aquilo que se costuma anunciar como “otimização de recursos”. Mensurações relativas a um tipo considerado de desempenho e produtividade levam também a objetivos pautados em equivalências entre o número de alunos e o número de servidores e na redução do custo por estudante, sem considerar o real custo social a que isso levará.

Há uma pauta gerencial de aproveitamento de espaço e força de trabalho dos servidores para abertura de novos cursos (sem a ampliação do quadro docente e de técnicos administrativo-

educacionais), em busca de uma justificativa quantitativa para a própria existência da instituição, ainda que em detrimento da qualidade da oferta formativa. A redução de recursos leva também a dificuldades básicas, como a oferta de almoço aos estudantes para que possam permanecer na escola para aulas e atividades no contraturno; a redução de auxílios estudantis de promoção da permanência e êxito e de bolsas para atuação em projetos de pesquisa e extensão, conformando um modelo educacional em que os aspectos burocrático-financeiros são considerados antes dos pedagógico-educacionais.

### **5.5 Resolução CNE/CP nº 01/2021 de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e a Análise do FDE/CONIF**

Num cenário de reformas educacionais antipopulares, e diante de ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que, em alguma medida, preservam a qualidade do ensino médio integrado e de suas outras modalidades, fundamentando-se em legislações específicas, em 2021 foi publicado pelo Ministério da Educação, o que considero ser a “Reforma do Ensino Médio” para a educação profissional de nível médio. A Resolução CNE/CP nº 01 de 05 de janeiro de 2021 de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) apresenta, não apenas a possibilidade de oferta de ensino remoto para a etapa de nível médio, presente em seu artigo 7º, conforme aventado no PPC reformulado para o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *campus* Campinas, mas uma série de outras medidas que se configuram em retrocesso na qualidade da oferta de formação profissional geral, com impactos tão graves para a modalidade do ensino médio integrado que seriam capazes de sua total desconfiguração.

Para começar, mas apontado apenas ao final do documento (BRASIL, 2021, art. 64), tal resolução (assinada por Maria Helena Guimarães de Castro, personagem de reconhecido protagonismo nas reformas estabelecidas desde o governo de Michel Temer) revoga a Resolução CNE/CP nº 03/2002, relativa às diretrizes para os cursos superiores de tecnologia e a Resolução CNE/CEB nº 06/2012. Esta última tem sido uma das normativas de base para a preservação do ensino médio integrado dos Institutos Federais (apesar dos problemas apresentados no quarto capítulo desta tese, especialmente no que se refere ao balizamento da carga horária do ensino médio integrado, sem a garantia da oferta de 2.400h da formação geral,

que acabou parametrizando o Documento Base CONIF/FDE de 2016, a Resolução nº 163/2017 e, conseqüentemente, a reformulação dos PPCs do IFSP, como visto na seção anterior).

O servidor integrante da DIEB já havia afirmado, ao final da entrevista concedida a mim em 2021, sua preocupação em relação a esta resolução, em razão do estabelecimento da carga horária máxima para formação geral em apenas 1.800h que, associada às reduções orçamentárias, não deixaria margem para manutenção da qualidade do ensino médio integrado. Ilustrou o cenário da seguinte maneira: “Se a gente decidir ofertar 1.800h da BNCC mais 600h de conhecimentos que gostaríamos de oferecer para os alunos, porque temos autonomia para isso, como conseguir as condições materiais para sustentar?” O servidor explicou que, por um tempo, seria possível, mas logo os IFs ficariam sem professores suficientes porque “já não tem sido feita a reposição de docentes e os que vierem poderão ter essa característica de não concursados, inclusive com notório saber”.

Assim como a carga horária máxima para formação geral, apontada pelo servidor e definida pelo artigo 26 da Resolução nº 01/2021, o mencionado notório saber também aparece no texto legal, no artigo 54, que compõe a parte relativa à formação necessária para atuação como docente na educação profissional. Fica premente que o conjunto de flexibilizações propostas denota interesse na desregulamentação do sistema educacional, na desvalorização das licenciaturas e na infiltração da lógica mercadológica nas instituições educacionais e na composição do corpo docente:

Art. 54. Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser **admitidos para docência profissionais com notório saber** reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, **atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas**, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante.

§ 1º Os profissionais de que trata o caput podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.

§ 2º **A demonstração de competências profissionais em sua atuação no mundo do trabalho, após a avaliação que trata o caput, aliada à excelência no ato de ensinar a trabalhar, poderá ter equivalência ao correspondente nível acadêmico** na ponderação da avaliação do corpo docente, **em face das características desta modalidade de ensino e suas exigências em termos de saberes operativos.**

§ 3º Inserem-se no disposto do caput os **profissionais graduados ou detentores de diploma de Mestrado ou Doutorado, acadêmico ou profissional, em áreas afins aos eixos tecnológicos do curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** (BRASIL, 2021, art. 54, não paginado, grifos meus).

O servidor mencionou uma avaliação técnica dessas diretrizes que já estaria sendo realizada pelos IFs à época e afirmou que já haviam sido identificadas muitas inconsistências

com outros documentos legais que regem a oferta da rede, inclusive com o próprio Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. No entanto, demonstrou apreensão sobre a carga horária de formação geral limitada por este documento e a desobrigação da oferta das disciplinas, em benefício de uma organização curricular por grandes áreas, exatamente como proposto na BNCC da Reforma do Ensino Médio, o que em suas palavras: “desconfiguraria os cursos que os IFs ofertam hoje”. Destacou, ainda, que “cada instituição assimila as reformas de uma forma particular e há muita resistência e soluções que vão sendo criadas e não estão sob gerência desses formuladores”, mas concluiu dizendo que “em termos de macro política, as coisas estão bem interligadas e em certa medida somos forçados a aderir às propostas que são impostas”.

Sobre a avaliação técnica à qual o servidor se referiu, trata-se da leitura crítica das Diretrizes propostas pela Resolução nº 01/2021, realizada por um Grupo de Trabalho instituído pelo CONIF/FDE. O resultado deste trabalho gerou a publicação, em abril de 2021, do documento denominado “Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (CONIF; FDE, 2021), ao qual me referirei de forma encurtada como “Análise da Resolução nº 01/2021”. A perspectiva apresentada é a seguinte:

As novas DCNGEPT (Res. nº 01/2021) são o foco principal da presente análise. No entanto, destaca-se, as mesmas não devem ser recebidas e interpretadas de forma isolada e descontextualizada das demais legislações vigentes, inclusive, e principalmente, à luz da Magna Carta de 1988 (CF/1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB/1996). Dado o princípio da hierarquia das normas, a presente Resolução deve ser interpretada e aplicada de forma combinada às demais normas correlatas vigentes. Nesse sentido, a primeira e balizadora compreensão que o GT definiu é a de que as mesmas Diretrizes devem dialogar com a política mais ampla de construção e consolidação dos Institutos Federais (IFs) desenvolvida na última década. Mas, também, considerar como *condição sine qua non* a manutenção da autonomia institucional e didático-pedagógica dos Institutos Federais frente à criação, oferta e organização curricular de cursos e ações de EPT no âmbito de seus Campi e das comunidades que estes atendem. (CONIF; FDE, 2021, p. 2).

Como se pode verificar no excerto, por meio da “Análise da Resolução nº 01/2021”, o CONIF/FDE assumiu uma postura crítica em relação às medidas de cunho neoliberal que foram impostas pelos governos de direita. Este documento destaca a autonomia da RFEPCT nas decisões relativas à oferta da Educação Profissional, Científica e Tecnológica e aponta para a manutenção da qualidade do ensino médio integrado. O documento afirma-se pautado também:

- 1) Nas políticas públicas para EPT a partir da LDB 9.394/96 e, em especial na Lei de Criação dos IFs, com vistas à preservação do modelo estabelecido de EPT e da identidade institucional e
- 2) Nos conceitos fundantes da EPT estabelecidos pelo Documento Base de 2007, pela Lei de Criação dos IFs e pelas Diretrizes Indutoras do CONIF/FDE de 2018 (*Ibidem*, p. 3).

Numa revisão histórica, a “Análise da Resolução nº 01/2021” aborda desde o contexto neoliberal dos anos 90 – do qual é representante o Decreto nº 2.208/1997 de FHC, que cindiu a oferta da educação secundária entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio e impôs uma proposta educacional “orientada pela pedagogia das competências para a empregabilidade, sendo os cursos oferecidos de duas formas: concomitantes e subsequentes ao EM” (*Ibidem*, p. 4) –, até o período dos anos 2000, com a disputa pela educação profissional no país que culminou na promulgação do Decreto nº 5.154/2004 de Lula que, embora mantenha as formas concomitantes e subsequentes, possibilitou a implementação do modelo integrado.

No entanto, na “Análise da Resolução nº 01/2021”, está destacada a morosidade na implementação do modelo integrado, resultante das publicações tardias do Documento Base pela SETEC/MEC apenas em 2007 e da Resolução nº 06 pelo CNE em 2012, sendo que esta última “reflete tais disputas e apresenta um texto híbrido no qual ora assume-se a defesa da formação humana integral, ora submete a formação humana à lógica das competências para a empregabilidade” (*Ibidem*, p. 5). Apesar do processo de expansão do ensino médio integrado nos IFs que viria na sequência, a “Análise da Resolução nº 01/2021” destaca que as disputas políticas se mantiveram, impactando o projeto educacional e a oferta do ensino médio integrado: “(...) o quadro se agravou ainda mais a partir de 2019 quando se somaram ao ultraliberalismo econômico, o ultraconservadorismo de costumes, o negacionismo da ciência, e a tecnocracia militarista” (*Ibidem*, p. 7). Esse cenário, mencionado no referido documento do CONIF/FDE, desemboca nas DCNGEPT de 2021, seu objeto principal de discussão.

Como resultado do estudo, a “Análise da Resolução nº 01/2021” elencou 19 itens relativos ao posicionamento da Rede Federal diante dessas Diretrizes de 2021. Neles, além de: demarcá-las como parte do conjunto das reformas neoliberais e defini-las como contrárias ao modelo que vem sendo estabelecido pelos Institutos; submetê-las a leis maiores como a Constituição e a LDB; reforçar a autonomia da rede e a identidade institucional na elaboração de seus cursos e reafirmar a manutenção dos percentuais de oferta do modelo integrado, conforme a Lei de Criação dos IFs e das bases político-educacionais da rede, **fica orientado, ainda, a não submissão da rede federal às fragmentações propostas como “possibilidades (não-obrigatórias) previstas pelas DCNGEPT”** (*Ibidem*, p. 12). Sobre o notório saber, a “Análise da Resolução nº 01/2021” atesta que reconhecê-lo na rede significaria:

um processo grave e irreversível de desvalorização dos profissionais da educação e sobretudo da carreira docente, ao desconsiderar a Educação e o Ensino como campos dos saberes dotados de especificidades próprias e ao ignorar a importância destes

saberes na formação dos professores e no processo de ensino-aprendizagem. (*Ibidem*, p. 13).

Sobre cursos de Pós-graduação, também afetados pelas Diretrizes de 2021, a “Análise da Resolução nº 01/2021” reafirma uma formação científica sólida que não deve se restringir à “perspectiva tecnicista e profissionalizante” apontada nas Diretrizes de 2021 e defende a formação integral dos sujeitos em todos os níveis de ensino, criticando a concomitância da oferta em nível médio, profundamente reforçada nas Diretrizes de 2021.

Acerca da carga horária relativa aos cursos técnicos de nível médio, a “Análise da Resolução nº 01/2021” determina a manutenção da oferta nos PPCs (que já estavam em processo de reformulação), segundo as Diretrizes Indutoras CONIF/FDE de 2018, “sem riscos de ferir a legislação vigente e sem necessidade de atender às possibilidades propostas pelas novas DCNGEPT” (*Ibidem*, p. 15), uma vez que os cursos de ensino médio integrado da rede federal já atendem o previsto no artigo 26 das Diretrizes de 2021, como consta:

(...) os cursos de EMI “terão carga horária que, em conjunto com a de formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas”. Dessa forma, os IFs devem continuar a pautar seus cursos pelo previsto nas *Diretrizes Indutoras* do FDE/CONIF pois, na perspectiva dos cursos integrados, as 1.800h previstas para a BNCC não precisam estar separadas na organização curricular dos cursos, visto que podem-se organizar os itinerários de forma integrada conforme prevê a LDB. Assim, na perspectiva da integração curricular, o limitador legal de 1.800h de conteúdos da BNCC é atendido na totalidade da matriz curricular integrada e pode, inclusive, ser ampliado uma vez que formação geral e formação específica integram-se de fato. (*Ibidem*).

Além dessa, outras orientações para a Rede Federal foram estabelecidas pela “Análise da Resolução nº 01/2021”, como: formação do conjunto dos servidores sobre as normativas e necessidade de manutenção do currículo integrado e da formação integral, tanto no nível básico quanto no superior; amplo debate nos *campi* e aprovação dos PPCs junto aos Conselhos Superiores e reafirmação da identidade e institucionalidade da rede federal, para:

(...) **evita[r] decisões e ações isoladas que visem à automática adequação dos cursos atuais às políticas estabelecidas** sem antes concluirmos os estudos e as orientações gerais, uma vez que o momento exige da Rede Federal posições articuladas e pactuadas na busca de construção de um consenso possível sobre qual o melhor caminho para o nosso fortalecimento institucional frente à legislação nacional vigente. (*Ibidem*, p. 17).

Por fim, o texto da “Análise da Resolução nº 01/2021” conclui suas orientações com as conclusões que seguem:

Em suma, as DCNGEPT apresentam **grave divergência** com a concepção de educação profissional e função social da RFEPCT enquanto política pública, e que, embora apresentem outras ideias e possibilidades, **não obriga que os IFs tenham que readequar seus projetos pedagógicos institucionais** e seus respectivos planos de cursos para se submeterem às propostas da nova Resolução. **Ao contrário, combinada com as demais legislações vigentes, a organização atual dos Projetos**

**Pedagógicos de Cursos, e organizações didático pedagógica institucionais**, em consonância com as *Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPCT*, aprovadas pelo CONIF em 2018, **podem ser mantidas, com a devida e constante avaliação e melhoramento, mas não precisam e não deveriam ser negadas para se adequar a concepções que só trarão prejuízos para a RFEPCT e principalmente para a formação integral dos educandos, para os profissionais envolvidos e para a própria institucionalidade dos IFs, CEFETs e CPII. (Ibidem, grifos meus).**

No entanto, como observamos, as reformulações de PPCs do IFSP e de outros IFs reduziram a carga horária dos cursos de ensino médio integrado, em detrimento deste documento de análise produzido pelo CONIF. Segundo Soares e Abreu (2022):

Contraditoriamente, antes mesmo do resultado produzido por esse GT [referindo-se à Análise da Resolução nº 01/2021], foram aprovadas *ad referendum* reformulações de dois cursos EMI, reduzindo significativamente a carga horária da formação básica. As motivações não encontram guarida na concepção dos cursos EMI, estando fundamentadas na lei 13.415/2017. Esse fato gerou resistências, especialmente por parte dos consultores-técnicos-pedagógicos e do sindicato, representando professores, profissionais técnico-administrativos e estudantes que alertavam que tal aprovação poderia representar precedente para que outras propostas desconsiderassem a trajetória referida nesse artigo [referindo-se ao estabelecimento do ensino médio integrado nos IFs]. (SOARES; ABREU, 2020, p. 738).

Isso atesta que, embora haja uma forte organização de resistência na Rede Federal e no conjunto dos IFs, há também uma vertente conservadora que se agiliza na absorção de medidas totalmente contrárias à perspectiva de educação integral. Os discursos identificados na Resolução nº 01/2021 demonstram uma tentativa de dissimulação de seu verdadeiro propósito. O uso de termos que parecem mais alinhados a uma perspectiva progressista visa, claramente, camuflar os objetivos de precarização que efetivamente se almeja implementar. Porém, com a análise do conjunto de normas que se organizam no interior do documento e das ações por ele propostas, é possível chegar à sua essência. Refiro-me ao fato de que, apesar de toda redução, fragmentação e desestruturação da educação profissional que este documento busca consolidar, seus “Princípios Norteadores” trazem as seguintes expressões:

(...)

III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

IV - **centralidade do trabalho assumido como princípio educativo** e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua **integração com a ciência, a cultura e a tecnologia**;

V - estímulo à **adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação**, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a **produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social**; (BRASIL, 2021, p. art. 3, não paginado, grifos meus).

No excerto, fica clara a contradição uma vez que as noções de “centralidade” do trabalho e de “trabalho como princípio educativo” estão subsumidas à construção de “competências profissionais”, assim como a anunciada “integração com a ciência, a cultura e a tecnologia” na realidade se desintegra, segundo esta resolução. A menção à “pesquisa como princípio pedagógico voltado para um mundo permanentemente em transformação” não apresenta o sentido pretendido para tal transformação permanente, mas, por meio das determinações da própria resolução, é possível verificar que se trata do atendimento às demandas neoliberais atuais de flexibilização e desregulamentação do trabalho. O mesmo ocorre com o apelo a “integração de saberes cognitivos e socioemocionais” que, claramente, se vinculam à própria Reforma do Ensino Médio e visam à resiliência do trabalhador diante do desmonte de suas condições de trabalho e do modelo educacional que lhe pretendem ofertar. Nessa direção, a ação enunciada no excerto, de uma “intervenção que promova impacto social”, revela seu verdadeiro sentido, na apreensão da proposição real do documento.

Outras incongruências podem ser identificadas nos 19 “Princípios Norteadores” apresentados pelas Diretrizes de 2021 que terminam sendo desvendadas com a leitura do item “Organização e Funcionamento”, proposto pela resolução. Nele, estão previstas “saídas intermediárias de qualificação profissional técnica” (BRASIL, 2021, art. 4) nas etapas de nível médio e superior e também os itinerários formativos que podem ser construídos “verticalmente pelo estudante, propiciado ou não por instituição educacional, mediante sucessão progressiva de cursos ou certificações obtidas por avaliação e por reconhecimento de competências, desde a formação inicial até a pós-graduação tecnológica” (*Ibidem*, art. 5, § 5), o que, dito de outra forma, significa o aligeiramento e a fragmentação da oferta formativa e a possibilitação da curricularização de atividades realizadas em centros privados ou diretamente no exercício do trabalho, na conformação de uma oferta de educação profissional que se apresenta na forma aligeirada e fragmentada, conforme reforçado no parágrafo 7º do mesmo artigo que inclui “programas de aprendizagem profissional” (*Ibidem*, art. 5, § 7).

No artigo 7º, parágrafo 2º, ainda se lê:

§ 2º As áreas tecnológicas identificadas em cada eixo tecnológico deverão promover orientações específicas, indicando condições e critérios para definição de **carga horária e de percentuais possíveis para as unidades curriculares, etapas ou módulos flexíveis, etapas presenciais e a distância na Educação Profissional Técnica de Nível Médio** e na Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior.

§ 3º Para os fins desta Resolução, **entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder**



**intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho.** (*Ibidem*, art. 7, grifos meus).

Além da flexibilização e da precarização da oferta, claramente expressas no parágrafo 2º deste trecho, as Diretrizes de 2021 propõem, no parágrafo 3º, a instrumentalização de tudo aquilo que compõe os sujeitos, incluindo suas atitudes, seus valores e emoções, para o desenvolvimento de um determinado tipo valorizado de “competência profissional” que “responda” aos “desafios” do mundo do trabalho, ou seja, que atenda aos interesses do capital, aceite seus processos de expropriação e acumulação e não seja capaz de se contrapor às relações de produção ou de propor outras formas de organização social.

O que se percebe, nesta Resolução CNE/CP nº 01/2021 de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, é sua associação ao conjunto de reformas promovidas em direção à redução do Estado e dos direitos sociais e a uma adaptação do sistema educacional às flexibilizações do mercado de trabalho, além do objetivo de minar a política pública da educação profissional em sua potência educacional emancipatória e de contribuição para uma concepção de mundo distinta daquela proposta pelo capital.

Excetuando-se esse último texto normativo analisado, Resolução nº 01/2021, que se configura no desmonte da oferta de educação profissional e dialoga com interesses privatistas, o que pude observar nos demais documentos analisados no quarto e no quinto capítulos desta tese foi a presença majoritária de duas concepções político-educacionais e de perfil de egresso para o ensino médio integrado que muitas vezes aparecem imbricadas. A primeira estaria embasada na concepção de educação integral que considera o trabalho como princípio educativo, segundo a proposição gramsciana, e tem o objetivo de ofertar uma educação libertadora, omnilateral, emancipatória, igualitária e transformadora no sentido da construção de uma hegemonia popular e de interesse da classe trabalhadora; enquanto a segunda seria aquela mais diretamente voltada a uma maior capacidade de atendimento das demandas do mercado de trabalho, conferindo maior empregabilidade aos estudantes, com vistas a proporcionar-lhes melhores condições de acesso ao emprego e renda. Além dessas, também foram observadas perspectivas pragmáticas no que tange à administração dos recursos e aos aspectos administrativo-burocráticos como prioritários em relação à proposta formativa.

No caso da reformulação dos PPCs dos cursos de ensino médio integrado do IFSP, a elaboração dos CRs buscou assegurar um alinhamento institucional, segundo uma perspectiva mais aproximada da concepção de educação integral. Apesar da resistência inicial à

padronização curricular, ficou claro tratar-se de uma tentativa de proteção do ensino médio integrado do IFSP, no contexto de reformas destrutivas. O documento acabou configurando-se numa ferramenta importante para os servidores, especialmente para os docentes interessados na manutenção da oferta geral com qualidade e na integração dos conhecimentos e foi produzido por meio de um debate democrático, ainda que restrito aos servidores que representavam o conjunto, e obteve parâmetros filosóficos e político-educacionais importantes para a proposta de educação integral.

Os CRs, em associação: a) À orientação clara do documento de “Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (CONIF; FDE, 2021) pela não observância da Resolução nº 01/2021; b) Ao estabelecido pelas “Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (CONIF; FDE, 2018) e c) Ao definido pela Resolução nº 163/2017 (IFSP, 2017a), documento produzido pelo próprio IFSP, poderia garantir aos *campi* as bases regulatórias necessárias para a proteção da qualidade da oferta dos cursos de ensino médio integrado, por meio da manutenção da carga horária e da duração dos cursos.

Todavia, o processo de reformulação dos cursos integrados do IFSP foi iniciado antes mesmo da publicação dos resultados do documento de “Análise da Resolução nº 01/2021 do CONIF/FDE”, publicado em abril de 2021, e realizado com pouco espaço de apropriação e debate, muitos PPCs foram aprovados *ad referendum* e o processo acabou sendo determinado por questões materiais de orçamento que culminou numa redução geral dos cursos em carga horária. No caso do PPC de Informática, analisado na seção 5.4, houve redução da duração do curso para três anos em um único turno; redução da carga horária prioritariamente na formação geral; foi instaurada a oferta parcial em EaD e o núcleo articulador estabelecido ficou bastante empobrecido qualitativa e quantitativamente. Todos esses aspectos, como vimos, comprometem a realização da oferta formativa e a conformação do perfil de egresso do ensino médio integrado numa perspectiva crítica de educação integral.

## **CAPÍTULO 6 – A CONCEPÇÃO DE PERFIL DE EGRESSO SEGUNDO A PERSPECTIVA DE SERVIDORES E EGRESSOS DO IFSP**

Esse último capítulo contempla as concepções de docentes, técnicos administrativo-educacionais e dos próprios alunos egressos acerca do perfil de egresso para o ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo. Obtidas por meio das respostas aos questionários abertos, cujos modelos se encontram nos APÊNDICES, aplicados conforme o recorte apresentado no *corpus* da tese, tais perspectivas fazem parte do conjunto de concepções que se desenvolvem no interior da instituição. Os convites para participação e a coleta efetiva foram realizados no período de 2020 a 2023, sendo os servidores os primeiros a participarem e os egressos, os últimos, em função da necessidade de aguardar que a primeira turma do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *campus* Campinas (*locus* de aplicação) estivesse formada.

Foi uma etapa muito difícil da pesquisa em função da pandemia por Covid 19 e das perdas e dores pessoais e coletivas que dela decorreram. Ademais, no período de contágio da doença foi necessária a implementação do ensino remoto que demandou dos docentes um excedente enorme de trabalho e ajustes no processo didático, no material e na relação entre professor-aluno e aluno-aluno, que passou a se dar apenas mediada pela tecnologia. Além de outras dificuldades pedagógicas como questões avaliativas ou atendimentos individualizados, aquelas de ordem burocrática, administrativa ou, ainda, de fundo psicológico e emocional se estabeleceram. O retorno às atividades presenciais tampouco foi uma tarefa simples, exigiu readaptação e foi permeado também por novas tarefas, incluindo-se aquelas impostas pelo processo de reformulação dos PPCs dos cursos de ensino médio integrado, em 2021 e 2022.

No entanto, como se verá na sequência, o esforço valeu a pena e os dados obtidos dos doze servidores (docentes e técnicos) e doze egressos que se empenharam em participar da pesquisa, apesar das dificuldades, foram muito importantes para a ampliação e aprofundamento do objeto, além de delinearem uma compreensão mais vinculada à prática pedagógica cotidiana e às expectativas dos sujeitos que se organizam no dia-a-dia escolar e se deparam com os efeitos da política de forma mais direta, imediata e personalizada.

Os questionários aplicados aos servidores técnicos administrativo-educacionais (TAEs) são idênticos aos aplicados aos docentes, mas faço a análise em separado, para que se possa

observar a diferença entre tais concepções, devido ao papel de um grupo e de outro no processo educativo e ao tipo de relação que esses sujeitos têm com os estudantes. No caso dos professores, também diferenciei as análises das respostas dos docentes da formação técnica (DFT) e os da formação geral (DFG) – lembrando essas duas últimas siglas não são utilizadas institucionalmente, apenas nesta tese para facilitar a visualização dos resultados –, com vistas a verificar possíveis discrepâncias e consonâncias entre docentes das áreas distintas. No que se refere ao questionário aplicado aos estudantes, há questões específicas que organizei para compreender melhor sua trajetória anterior, suas expectativas e sobre como avaliam sua experiência no Instituto Federal. Os resultados foram organizados por categorias de análise que estão apresentadas nas próximas seções e refletem as compreensões, os anseios, as demandas e as dificuldades dos sujeitos envolvidos diretamente na efetivação dos processos de ensino-aprendizagem da modalidade do ensino médio integrado do IFSP.

## **6.1 Perspectiva dos Servidores**

### **6.1.1 Técnicos Administrativo-educacionais**

Foram convidados a participar desta etapa, os servidores técnicos administrativo-educacionais (TAEs) do *campus* Campinas que tivessem atuação direta no atendimento aos estudantes do ensino médio integrado. Esses servidores, formados em suas respectivas áreas, trabalham no Instituto Federal nas funções de pedagogos, psicólogos e assistentes sociais e participam das discussões sobre organização curricular e perspectiva formativa, implementam, monitoram e demandam políticas de acesso, permanência e êxito e demais ações afirmativas, fazem acompanhamento pedagógico e psicológico dos estudantes, promovem processos e práticas de inclusão e integração, organizam eventos e atividades formativas ligadas à diversidade, à sustentabilidade, entre outras demandas políticas, sociais e educacionais.

Os participantes responderam um questionário aberto composto por 28 questões e mais uma que indicava espaço para inclusão de qualquer apontamento relativo ao tema que o respondente considerasse não haver sido contemplado pelo instrumento de coleta, porém não foram fornecidas respostas para esse item. Essa amostra foi composta por quatro servidores,

maiores de 35 anos e com mais de sete anos de atuação no IFSP, sendo dois autodeclarados do gênero masculino e dois do gênero feminino, todos autodeclarados brancos(as).

Além da atuação direta no ensino médio integrado, as questões de número 02 a 04 do questionário indagavam sobre: o grau de envolvimento do respondente com os debates institucionais relacionados ao perfil do egresso do ensino médio integrado e a participação no processo de elaboração do novo Currículo de Referência do IFSP para a modalidade. Isso permitiu identificar a existência ou não de familiarização do respondente com o tema. No caso dos TAEs, apenas o “Respondente 3” afirmou não ter participado de qualquer ação vinculada às discussões e definições de perfil de egresso dos cursos integrados e todos os demais afirmaram participação nos debates de PPCs anteriores, sendo que um deles apontou apropriação das discussões realizadas na elaboração do CR, por meio da leitura dos documentos gerados.

As questões de 5 a 7 indagavam sobre: a importância de se debater o perfil de egresso; o perfil de egresso ideal na concepção do respondente e a existência de consenso na instituição sobre o perfil de egresso almejado para a modalidade do ensino médio integrado.

#### **SOBRE PERFIL DE EGRESSO**

**Respondente 1 (TAE)** – Considera o debate fundamental para “saber como a formação ofertada influencia os alunos”. Defende um perfil de egresso “autônomo e consciente de seu papel na sociedade”, vinculado às “questões de cidadania/humana”. Entende não haver consenso entre os agentes sobre perfil de egresso, mas aponta que seria importante se houvesse.

**Respondente 2 (TAE)** – Considera que “sem a compreensão clara sobre o perfil do egresso em todo o corpo institucional, a formação do estudante tende às incongruências e à fragilidade, além de potencializar a evasão de estudantes”. Concebe um “perfil de formação de núcleo comum do ensino médio com ênfase na criticidade e inclusão social e com opcional formação técnica de cunho sólido para a inserção no mundo do trabalho. Não identifica consenso, percebe um grupo de docentes (núcleo comum) “mais sintonizado com a perspectiva inclusiva e de formação integral” enquanto outro (formação profissional) visa o “mundo do trabalho e um perfil técnico”. Acrescentou que os servidores técnicos ficam “muito presos à ideia de ‘educação de qualidade’, muito difundida nos IFs, sem muita clareza sobre o que ‘qualidade’ possa significar, definindo-a conforme “suas próprias experiências e convicções”.

**Respondente 3 (TAE)** – Defende o debate sobre perfil de egresso como “ferramenta fundamental na construção de indicadores, contribuindo para a discussão das ações implementadas, considerando sua eficácia e repercussão”. Concebe o perfil de egresso “capaz de aprender e continuar aprendendo, com autonomia intelectual e pensamento crítico, de modo a prosseguir os estudos e/ou ingressar no mercado de trabalho”. Declarou não ter dados suficientes para afirmar a existência ou não de consenso entre os servidores sobre o tema.

**Respondente 4 (TAE)** – Vê o perfil de egresso como “norteador para a elaboração do currículo”. Sobre o perfil ideal, afirmou que são distintos em função das várias áreas em que os IFs formam, mas que em comum devem pautar-se no “fundamento o que está posto na LDB, a uma educação capaz de promover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Percebe não haver consenso, uma vez “a própria instituição é toda constituída de contrassensos. São muitas as concepções de educação e de trabalho no IFSP, então imagino que também sejam conflituosas as opiniões”.

Como se pode notar, o questionário foi organizado com um encadeamento de perguntas relativas ao objeto de estudo desta tese, que busca compreender as concepções de perfil de egresso do ensino médio integrado presentes no IFSP. Neste primeiro quadro, estão demonstradas as questões iniciais que já abordam a importância atribuída e a perspectiva de perfil de egresso do respondente, apresentando-lhe o tema e orientando o foco para as questões subsequentes. Obviamente, como não se trata de entrevista, o respondente teve possibilidade de ampliar e alterar as respostas iniciais, o que nos leva à sua concepção mais elaborada sobre o tema, naquele momento. Por meio do conjunto de respostas ao questionário, é possível obter uma versão mais aprofundada da concepção do respondente que é convidado a relacionar o tema com outros aspectos que o compõem ou o tangenciam, no entanto, com essas respostas iniciais, desde logo é possível apontar alguns aspectos bastante relevantes identificados.

Embora todos tenham concordado com a importância do debate sobre o perfil de egresso – reconhecido como fundamental na orientação das demais ações e práticas pedagógicas – e apresentado uma concepção progressista sobre o tema, destacando um perfil de egresso intelectualmente autônomo, socialmente consciente, crítico, inclusivo, voltado a uma prática cidadã e humana, há diferenças nessas perspectivas. O “Respondente 1” não abordou a formação para o trabalho; os demais sim, porém no “Respondente 2”, há uma valorização da formação geral com “ênfase na criticidade e na inclusão social” e um apontamento que realizou em destaque para a formação profissional como “opcional”. Apesar de defender a “formação integral”, este mesmo respondente a atribui aos docentes de formação geral em contraponto aos de formação profissional que visariam o “mundo do trabalho e um perfil técnico”. Nesse sentido, tal respondente (embora apresente uma percepção crítica sobre a atuação dos docentes das distintas áreas) não demonstrou apropriação aprofundada sobre o propósito da própria modalidade do ensino médio integrado e sobre a concepção de “formação integral” na perspectiva do trabalho como princípio educativo, ao dispensar a formação profissional e atribuir a ela apenas um sentido pragmático, enquanto a formação geral seria aquela, identificada por ele, como capaz de realizar a “formação crítica, inclusiva e integral”. Os

“Respondentes 3 e 4” apontaram a importância da formação geral e profissional. No primeiro, vinculada à ampliação do acesso dos egressos ao trabalho e à continuidade dos estudos e, no segundo, numa perspectiva de “desenvolvimento pleno” do estudante, porém acompanhada da observação pragmática de “exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Sobre consenso na concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado entre os servidores, os “Respondentes 1 e 2”, ao declararam não haver e apontarem para a importância do consenso ou para uma crítica sobre a compreensão individualizada, segundo convicções próprias dos servidores, coincidem ao indicar, ainda que subliminarmente, uma lacuna de formação dos servidores sobre o tema. O “Respondente 3” corroborou essa constatação por afirmar “não ter dados suficientes” para opinar, revelando a ausência de um debate coletivo ou de ações formativas institucionais sistematizadas, capazes de democratizar o debate e orientar a prática pedagógica segundo a concepção de perfil de egresso condizente com a modalidade, na perspectiva política de educação integral. O “Respondente 4” reforçou a falta de um posicionamento institucional mais claro nesse sentido, ao afirmar que não há consenso porque a “própria instituição é toda constituída de contrassensos” e permeada por “concepções distintas sobre educação e trabalho”.

Para aprofundar a compreensão sobre as perspectivas de educação integral, as questões 8 a 11 abarcaram a concepção de formação integral, a importância da formação geral e profissional, a relação entre elas e a carga horária que deveria ser atribuída a cada área, pensando nesse último aspecto sobre o peso que os respondentes compreendem que devam ter as duas áreas.

#### **SOBRE FORMAÇÃO INTEGRAL**

**Respondente 1 (TAE)** – Defende a formação integral que “não deve ser só técnica, ‘conteudista’, deve ser para o mundo do trabalho e também para seu papel enquanto cidadão na sociedade”. Afirma a formação geral como mais importante “porque não considero que a formação técnica deve ser desassociada da formação geral (humana)”. Compreende que “ambas se correlacionam, não existe profissional sem concepção da formação geral e vice-versa”. Sobre carga horária propõe que “deve ser necessária para ofertar o que é importante em ambos, não deve ser maior ou menor, deve ser a quantidade suficiente que contemple o que é primordial”.

**Respondente 2 (TAE)** – Considera a importância da formação integral e a definiu como uma “educação que favoreça, para além de aspectos técnicos e teóricos de conteúdos programáticos específicos, uma experiência de ampliação pessoal do estudante por meio da capacidade crítica de refletir sobre a realidade em suas diversas apresentações”. Entende que tanto a formação geral quanto a profissional “são importantes, já que o curso é na modalidade integrada e sem opção do estudante para a parte técnica”. Sobre a relação entre a formação nas duas áreas, destaca que “todo tipo de conhecimento tem a função de ampliação da base cognitiva para a

acomodação de novos conhecimentos, assim, sempre há sinergia”. Sobre carga horária: “a formação geral possui uma quantidade maior de disciplinas e conteúdos o que, provavelmente, impacta na carga horária. Entretanto, não sei avaliar como essa distribuição deveria ser feita em termos ideais”.

**Respondente 3 (TAE)** – Concebe que “a formação integral considera o pleno desenvolvimento dos indivíduos: a dimensão física, afetiva, cognitiva, socioemocional, cultural e ética”. Defende “um equilíbrio entre as duas formações, considerando a faixa etária desse público e o que vislumbram para o futuro, tanto a formação geral quanto a formação profissional, são necessárias”. Afirmar compreender as duas áreas como fundamentais e complementares. Acerca da carga horária, acredita “que o ensino médio integrado deveria estruturar-se com vistas a proporcionar formação geral e profissional, independentemente da carga horária”.

**Respondente 4 (TAE)** – “Entendo que a educação integral, como colocado em uma série de documentos norteadores, é aquela capaz promover o desenvolvimento do estudante em seus aspectos intelectuais, físicos, emocionais, sociais e culturais. Acho que é plenamente possível promover a educação integral em ambientes coletivos, como a escola, mas acho que o formato de escolarização que temos hoje dificulta muito a opção por uma educação que vise o desenvolvimento pleno do estudante. Há muitos movimentos, em especial nas escolas públicas, que se voltam para aspectos sociais e culturais, mas, em geral, ainda nos engessamos no cumprimento de componentes curriculares para aprovação e promoção”. Entende a formação geral e profissional como complementares e equiparadas em sua importância para a formação integrada. E sobre a carga horária compreende que a da formação geral deva ser maior, “já que abrange uma quantidade maior de conteúdos básicos para formação do estudante do ensino médio”.

Ao defender a formação integral, o “Respondente 1” refutou a formação conteudista e estritamente técnica para abarcar novamente as noções de cidadania e papel social, agora expandidas para o exercício do trabalho e para uma compreensão mais aproximada de integração, na qual propõe que a formação técnica necessita da formação geral (compreendida por ele como formação humana) e vice-versa. Dessa forma, o respondente apresentou uma concepção mais elaborada de educação integral e da relação entre educação, trabalho e sociedade. O “Respondente 2” trouxe uma concepção de formação integral vinculada à aquisição de conhecimento em várias áreas como possibilidade de conhecer a realidade de forma ampla e crítica. No entanto, ao referir-se à formação profissional, apontou para uma importância vinculada apenas ao aspecto intrínseco à modalidade, pela simples constatação de que a formação profissional compõe o curso integrado, mas voltou a destacar a falta de opção aos estudantes neste quesito. Nesse sentido, revela uma hierarquia entre formação geral e formação profissional, em sua concepção de educação integral e o desconhecimento da importância da formação técnica para a formação omnilateral e política dos sujeitos, conforme a perspectiva do trabalho como princípio educativo. O “Respondente 3” defendeu um equilíbrio entre as duas áreas que considera complementares e destacou a importância da formação



profissional para o futuro dos estudantes dessa faixa etária. Não se ateuve ao aspecto quantitativo ao pensar a carga horária, apresentando uma perspectiva interessante de formação qualitativa nas duas áreas, independente do aspecto quantitativo, o que dialoga bastante com uma concepção de formação integral, porém, ao definir o conceito, elencou vários elementos, mas não incluiu o trabalho como dimensão constituinte do que chamou de “pleno desenvolvimento dos indivíduos”. O mesmo ocorreu com a conceituação apresentada pelo “Respondente 4”, que excluiu o trabalho da formação “plena” e salientou também as dificuldades para a realização da formação integral no modelo educacional pautado no tipo de avaliação que ainda é praticada e atestou considerar uma carga horária maior para a formação geral em função do maior número de disciplinas relativas ao ensino médio.

Foi possível observar que as concepções de educação integral apresentadas pelos respondentes não se vinculam ao trabalho concebido como princípio educativo. Embora a formação profissional apareça valorizada, foi defendida em função do propósito do curso e da necessidade de ingresso posterior no mercado de trabalho. As compreensões de formação integral, até aqui identificadas, estão calcadas numa formação geral ampla que se estabelece no sentido cultural, político, social, físico, afetivo e emocional, porém descoladas da formação para o trabalho. Há uma cisão clara entre as duas áreas e uma compreensão reduzida da função política, cultural e social do trabalho.

As questões de 12 a 14 indagavam sobre as formas de integração dessas duas áreas no currículo do ensino médio integrado do *campus* (vigente à época da aplicação e anterior ao modelo reformulado e implementado a partir deste ano de 2023, conforme já apontado). As formas de integração apresentadas nos questionários e que coincidem com as práticas integradoras do PPC daquele período são: “componentes curriculares articulados” (entre disciplinas da formação geral segundo as grandes áreas); projetos integradores (entre disciplinas da formação geral e da formação técnica) e projetos de pesquisa e/ou extensão (que não estavam necessariamente vinculadas às disciplinas, mas contavam com orientação dos docentes e compunham a formação, ampliando os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

#### **SOBRE FORMAS DE ARTICULAÇÃO**

**Respondente 1 (TAE)** – Embora tenha observado não ter aprofundamento sobre o tema, no que se refere à articulação entre os componentes curriculares, acredita ser “importante, a transversalidade, integração e interdisciplinaridade”. Coincide sobre projetos integradores e entende que ensino, pesquisa e extensão “devem ser articulados, caminhar na mesma sintonia, pois não são desassociados”.

**Respondente 2 (TAE)** – Tanto para componentes curriculares articulados quanto para projetos integradores, considera “importante, de um ponto de vista teórico geral, como ação integradora e de abordagem multidisciplinar”. Declarou que, como servidor técnico, não se sente em condição de opinar sobre a forma como a integração deveria ser concebida, mas sobre pesquisa e extensão, afirmou sua importância “guardadas as proporções relativas ao ensino médio, da mesma forma como para qualquer outro grau de formação, ou seja, como um tripé integrador para formação do conhecimento acadêmico”.

**Respondente 3 (TAE)** – Sobre componentes curriculares articulados afirmou não ter conhecimento. Compreende positivamente os projetos integradores, pois “algumas áreas do conhecimento devem interagir e propiciar novos olhares” e sobre pesquisa e extensão entende que “devem atuar de maneira articulada”, pois “há uma complementação entre as três variáveis”.

**Respondente 4 (TAE)** – Sobre componentes curriculares articulados, o respondente afirmou que “pretende[m] promover de forma curricularizada a proposta de interdisciplinaridade que não aconteceu com os conteúdos curriculares distribuídos tradicionalmente nas disciplinas. Então eu posso pegar um conteúdo essencial, por exemplo, em sociologia, outro em biologia, juntar numa disciplina de meio ambiente e dizer que as componentes estão articuladas. Não sei se é uma percepção equivocada, mas me parece uma tentativa de “forçar a barra” da articulação e interdisciplinaridade”. Sobre projetos integradores, os vê como parcialmente bons: “temos devolutivas bastante positivas dos estudantes a respeito do desenvolvimento desses projetos. No entanto, tenho a impressão que eles priorizam o conhecimento técnico em detrimento dos demais”. E a respeito da pesquisa e extensão, declarou considerar como o “grande diferencial para os estudantes do Ensino Médio Integrado”, pois poucas redes conseguem desenvolver esse “aspecto que o IF consegue trabalhar bem”.

Embora apenas um servidor desse grupo tenha discorrido com mais segurança sobre as formas de integração e articulação, todos expressaram alguma concordância com práticas pedagógicas interdisciplinares, o que denota uma orientação para a proposta de integração da modalidade, com ampliação dos conhecimentos e relação entre as áreas. Destacaram também a importância dos eixos da pesquisa e extensão na formação dos alunos. Atendo-me ao “Respondente 4”, que também exaltou a importância da pesquisa e extensão, apontando como o diferencial do IF, mas demonstrou uma percepção mais acurada dos projetos integradores, com tendência para a formação profissional, em detrimento da formação geral e dos componentes curriculares articulados, criticando-os na sua proposta essencial de “juntar” disciplinas para criar novos componentes, o que, em si, não pode ser compreendido como articulação e menos ainda como integração. Esse último aspecto apontado pelo “Respondente 4”, embora não tenha sido aprofundado por ele, configura-se numa aproximação com o modelo proposto pela BNCC da Reforma do Ensino Médio, uma vez que anuncia articulação, interdisciplinaridade, integração, mas realiza, de fato, uma redução da oferta das disciplinas que vão perdendo espaço para os componentes articulados em grandes áreas do conhecimento e são

fragilizados pela flexibilização da oferta do conhecimento científico historicamente acumulado. Com isso, perdem a obrigatoriedade e a vinculação da formação docente nas licenciaturas originais das distintas áreas de conhecimento. Trata-se da apropriação de um discurso de formação interdisciplinar e ampliada para aplicação segundo objetivos contrários de redução e precarização da oferta.

As questões 15 e 16 são relativas à concepção de formação crítica e política dos respondentes e a importância a elas atribuída na formação profissional. Importa lembrar que, embora individuais, os discursos também são sociais, ou seja, representam um construto ideológico mais amplo e podem gerar evidências de concepções mais amplas de um dado contexto sócio-histórico.

### **SOBRE FORMAÇÃO CRÍTICA E POLÍTICA**

**Respondente 1 (TAE)** – Formação crítica é aquela “que possibilita reflexão, autonomia e liberdade de pensamento [...] fundamental na educação profissional” e formação política “possibilita consciência de ser político e social, com conhecimento de direitos e deveres na sociedade e que todos na sociedade tem seu papel político enquanto cidadão, que deve participar dos processos”.

**Respondente 2 (TAE)** – “Pensamento crítico implica na possibilidade do estudante articular a realidade de forma ampliada e com condições de interpretá-la à luz de diferentes perspectivas. A formação crítica é importante em qualquer nível de formação, inclusive na profissional. Vejo a noção de formação política (não partidária) como um dos eixos da formação crítica”.

**Respondente 3 (TAE)** – Formação crítica “é aquela que permite liberdade de pensamento, essencial para a atuação dos estudantes na sociedade e mercado de trabalho” e formação política é “conhecimento de direitos e deveres na sociedade, assumir um papel de protagonista na sociedade e participar ativamente de tudo que a envolve”.

**Respondente 4 (TAE)** – Respondeu conjuntamente sobre formação crítica e formação política “porque entendo que as duas coisas caminham juntas, acredito que as maiores contribuições que temos nesses aspectos são de Paulo Freire, quando pensamos que a educação é essencialmente um ato político. Não consigo nem imaginar como considerar ‘neutralidade’ ou ‘tecnicidade’ quando falamos em educação. Educar é um ato político na sua essência. Em ‘A importância do ato de ler’, uma de suas obras mais conhecidas mundialmente, Paulo Freire afirma que ‘a leitura do mundo precede a leitura da palavra’ e que ‘linguagem e realidade se prendem dinamicamente’. Já li esse texto várias vezes e ele é muito representativo da minha concepção de educação. Não consigo pensar na aquisição de nenhum conhecimento descolado do mundo que ele se insere e a compreensão do mundo passa pela compreensão crítica da nossa realidade”.

Separei esse aspecto em duas questões por duas razões: primeiro para que as respostas pudessem se complementar, ampliando a reflexão dos respondentes que estariam convidados a falar sobre o tema em duas perguntas distintas. Segundo, para identificar, com a distinção entre

formação crítica e formação política, a existência, ou não, de perspectivas educacionais vinculadas à concepção formativa gramsciana que relaciona formação técnica e política, uma vez que em alguns documentos fundantes dos IFs, como vimos, o trabalho como princípio educativo é considerado. O que se pode notar nos “Respondentes 1 a 3” é uma concepção de “formação crítica” vinculada às noções de reflexão, autonomia, liberdade e pluralidade de pensamento, considerados pelos respondentes como importantes tanto para atuação na sociedade como no trabalho. Esses discursos são um tanto vagos, mas parecem mais alinhados ao modelo social-democrata ou até mesmo a perspectivas teóricas pós-modernas. Sobre “formação política”, percebe-se uma conceituação ainda menos clara e delimitada e o uso de expressões abertas como “consciência”, “ser político” e “protagonismo” que aparecem ligadas ao exercício da cidadania e ao conhecimento de “direitos e deveres”. Apenas o “Respondente 4” fez menção a uma perspectiva (freiriana) voltada à compreensão da “educação enquanto ato político”, “isenta de neutralidade” e pautada numa “crítica da realidade”, indicando uma compreensão mais alinhada às noções progressistas e emancipatórias de educação.

Em continuidade, o papel do IF diante da sociedade, do mundo do trabalho e das demandas de mercado e a existência de consenso sobre o tema nas perspectivas dos servidores foram os temas das questões 17 e 18.

<b>SOBRE PAPEL/MISSÃO DO IF E CONSENSO ENTRE SERVIDORES</b>
---

<p><b>Respondente 1 (TAE)</b> – “Deve proporcionar autonomia para que busquem atuar na sociedade, seja como profissionais ou não, mas atuar para uma sociedade mais justa, igualitária e humana”. “Acho que deve ser quase consenso. Alguns devem acreditar que seja importante somente a formação técnica”</p>
---

<p><b>Respondente 2 (TAE)</b> – “Como uma formação integradora e crítica que produza a possibilidade de inclusão social e distribuição de renda”. “Acredito, como respondi no item 7, que não haja esse consenso. Acredito que a perspectiva que se tem a respeito da missão da instituição determine, conseqüentemente, a perspectiva sobre o perfil de egresso. Então, temos o fato de que a ideia de “missão” e de “egresso” têm sido, no âmbito do IFSP, construções de caráter mais subjetivo e menos institucional”.</p>
--

<p><b>Respondente 3 (TAE)</b> – “Preparar o estudante para viver em sociedade e no mercado com competência e contribuir, ao mesmo tempo, para que a mesma seja cada vez mais justa e igualitária”. O respondente declarou que acredita que haja consenso entre os servidores sobre o papel do IF.</p>
---

<p><b>Respondente 4 (TAE)</b> – “Se o IF conseguisse cumprir sua missão institucional conforme sua lei de criação já estaria de bom tamanho: consolidar uma práxis educativa que contribua para a inserção social, à formação integradora e à produção do conhecimento”. “Nesse aspecto tenho certeza que não há consenso. Os documentos são claros ao trazer a missão institucional do IFSP, mas isso não se concretiza na atuação de grande parte de seus servidores e corpo docente”.</p>
--

O papel, ou a missão, do IF foram delineados por esse grupo de sujeitos em relação com o perfil do egresso e o desenvolvimento de sua “autonomia”, por meio da oferta de “formação crítica e integradora”, com vistas a uma “sociedade justa e igualitária”. Essas perspectivas presentes em mais de um respondente, se somadas à preocupação manifesta com “inclusão social”, “distribuição de renda” e “condição de competir no mercado de trabalho” conformam uma concepção de cunho progressista que busca – em consonância com o identificado em vários documentos institucionais – uma formação capaz de oferecer aos estudantes, melhores condições para inserção no mercado de trabalho capitalista, com resultado na mobilidade social e distribuição de recursos. A pauta política reformista encontrou eco nos governos progressistas de Lula e Dilma que, embora já bastante afetados pelas investidas neoliberais, ainda mantinham direitos sociais conquistados historicamente e a crença compartilhada por parte da classe trabalhadora sobre melhorias nas condições de trabalho e educação e nas possibilidades de crescimento individual dentro do modo de produção capitalista. Não me atrevo a afirmar que o retorno do governo progressista, com a eleição de Lula em 2022, seja incapaz de recuperar o cenário descrito, porém, diante de todos os aspectos que foram apresentados nos capítulos anteriores sobre a interferência do capital na educação, a precarização e flexibilização das condições de trabalho e as reformas recentes que não são outra coisa, senão efeitos do contexto econômico-político, talvez a concepção apresentada pelos respondentes careça de uma atualização em sua perspectiva crítica.

Nesse sentido, observa-se que os “Respondentes 2 e 4” apresentaram, em mais de uma questão, uma perspectiva legalista que pode ser mais bem compreendida como preocupação com a observância da concepção de educação institucional, recorrendo aos documentos que definem finalidades e objetivos dos IFs para defender seu papel concebido originalmente e criticar atuações dissonantes no interior da instituição. O “Respondente 4” afirmou, inclusive, que considera os documentos institucionais “claros” na sua proposição e na etapa de análise do conjunto desses documentos, apresentada no quinto capítulo, também pude identificar e demonstrar uma proposição institucional predominantemente progressista, embora permeada por alguns discursos dúbios. No entanto, um encaminhamento para o desmantelamento dessa perspectiva (por meio das normativas dos governos Temer e Bolsonaro) e a constatação dos conflitos e lutas internas em torno dessas interferências externas também foram relatados nesta tese. Sobre a existência de consenso entre os servidores sobre o papel/missão do IF, esses dois

últimos respondentes mencionados afirmaram que não, o que corrobora a crítica por eles apontada, em contraposição aos “Respondentes 1 e 3” que afirmaram que sim ou talvez.

As questões 19 a 21 ampliam a discussão ao inquirirem sobre a coerência entre a proposição político-filosófica do IF com demandas do mercado, com sua própria prática pedagógica e com as determinações do MEC. O objetivo desse ponto da investigação era identificar, nas concepções dos servidores, a dimensão das interferências externas na proposição originária dos IFS, as adequações de sua proposta formativa às demandas do capital em crise e os impactos percebidos das políticas educacionais resultantes das reformas.

**SOBRE A COERÊNCIA DA PROPOSIÇÃO POLÍTICO-FILOSÓFICA DOS IFS COM DEMANDAS DO MERCADO, SUA PRÓPRIA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DETERMINAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**Respondente 1 (TAE)** – Não identifica coerência entre a proposição do IF e as demandas do mercado, mas defendeu o posicionamento do IF. Sobre a coerência entre a proposição do IF e sua prática pedagógica atestou que sim e que há convergência nas atividades realizadas em seu departamento. Com relação ao MEC afirmou que “parcialmente, pois vejo incoerências em algumas orientações do MEC que divergem da proposição política e filosófica do IFSP”.

**Respondente 2 (TAE)** – Descreveu as proposições do IF como importantes, mas afirmou não poder atestar coerência por não conhecer as demandas do mercado nas áreas de formação técnica do IF. Sobre a prática pedagógica afirmou que em seu departamento “tentamos fortemente ser coerentes com as proposições da instituição”. Sobre a coerência com o MEC, disse não ser capaz de afirmar por não conhecer profundamente a legislação educacional vigente.

**Respondente 3 (TAE)** – “As demandas do mercado de trabalho não se alinham completamente à proposição. Porém, acredito ser algo natural e que está em constante ajustamento”. Também atestou coerência do departamento com “a missão do IF”. E sobre o MEC coincide com o “Respondente 1”.

**Respondente 4 (TAE)** – Sobre as demandas do mercado, afirmou não ter apropriação e preferiu não responder. Sobre a prática pedagógica afirmou coerência e citou como exemplo “NEABI e NUGS (núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas e de gênero) que têm tido uma atuação muito relevante no IFSP”, destacou a inexistência de homogeneidade, mas reafirmou que haja “esforços nesse sentido”. Sobre o MEC, declarou que “Com o atual Ministério não há nenhuma convergência. De acordo com as concepções da atual gestão do Ministério [referindo-se ao governo bolsonarista], os IFs sequer existiriam e é pra isso que eles têm trabalhado”.

Chama a atenção nesse conjunto de respostas que dois respondentes tenham declarado desconhecer as demandas do mercado de trabalho, referindo-se provavelmente às questões técnicas e outros dois afirmaram não haver coerência total da proposição do IF com tais demandas, porém, com justificativas distintas em suas respostas. Enquanto o “Respondente 1” identifica incoerência, mas valoriza o posicionamento do IF, insinuando uma certa resistência

político-formativa diante das demandas do mercado, o “Respondente 3” entende ser uma discrepância natural que tende a ser constantemente ajustada, talvez referindo-se também à questão da formação técnica.

Como a existência ou não de consenso entre as concepções educacionais dos servidores foi uma questão que pautou a pesquisa desde suas indagações iniciais, essas últimas respostas nos levam a observar que, embora haja distinções em outros aspectos, esse grupo de servidores concordou com a existência de coerência entre a proposição político-filosófica e as práticas pedagógicas do próprio Instituto Federal, o que denota uma percepção de alinhamento político-filosófico do conjunto dos agentes educacionais. No que se refere à atuação do MEC do governo de Bolsonaro também houve consenso entre três respondentes e apareceram críticas contundentes às determinações deste órgão, no período demarcado.

Ainda sobre as relações com o MEC (constituído no contexto da pesquisa) e com suas determinações, as questões de 22 a 24 trataram da familiarização dos servidores com a Reforma do Ensino Médio, de sua perspectiva sobre possíveis impactos na modalidade do ensino médio integrado do IFSP e sua compreensão acerca das possíveis motivações políticas, econômicas e educacionais que levaram à reforma.

<p><b>SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO; POSSÍVEIS IMPACTOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP E MOTIVAÇÕES POLÍTICAS, ECONÔMICAS E EDUCACIONAIS QUE LEVARAM A ELA</b></p>
---

<p><b>Respondente 1 (TAE)</b> – Afirmou estar parcialmente familiarizada e se posicionou contrariamente à reforma: “no meu ponto de vista é uma desqualificação da formação humana e busca só formar para “trabalhar”, sujeitos não pensadores e críticos”. Sobre o risco de possíveis impactos nos cursos integrados do IFSP declarou que: “sim, acredito que com a reforma, o perfil do egresso será cada vez mais “pobre” de conhecimentos fundamentais e inerentes à sua formação e atuação cidadã na sociedade”. E sobre as motivações para a reforma apontou “motivações econômicas e políticas, não ter custos com a formação de professores e formar cidadãos acríticos que não se importam com as questões políticas, sociais e educacionais do país”.</p>
---

<p><b>Respondente 2 (TAE)</b> – Afirmou ter familiarização apenas com alguns pontos e preferiu não opinar em nenhuma das questões deste bloco.</p>
--

<p><b>Respondente 3 (TAE)</b> – Assim como o “Respondente 2”, afirmou não ter conhecimento sobre o tema e preferiu não opinar em nenhuma das questões deste bloco.</p>
--

<p><b>Respondente 4 (TAE)</b> – Afirmou ter acompanhado algumas discussões e ser “absolutamente” contrário por vários motivos, “me entristece muito pensar que foram aprovadas e que estamos trabalhando para nos adequar a elas”. Sobre os impactos no ensino médio integrado, revelou ainda que: “certamente afetará de forma significativa em muitos aspectos e tem sido muito difícil pensar nossos currículos de acordo com a reforma e a nova base curricular: ou abrimos</p>
---

mão de uma série de elementos que consideramos fundamentais na formação dos estudantes ou os entupimos com um número muito elevado de componentes curriculares”. Apesar da apropriação demonstrada e da perspectiva crítica apontada, o servidor declarou não ter segurança na análise das motivações.

É importante destacar que a lei da Reforma do Ensino Médio data de 2017 e, como já esclarecido anteriormente, passou por um período de atraso nas imposições de implementação em função da pandemia. No entanto, esse grupo de servidores respondeu aos questionários em meados de 2021 e é curioso perceber que dois deles afirmaram não ter qualquer apropriação sobre o assunto. Por outro lado, os outros dois respondentes que afirmaram alguma familiarização com o tema foram bastante críticos à reforma, sendo que o “Respondente 1” foi contundente em sua análise sobre as motivações que levaram a ela e o “Respondente 4” demonstrou participar dos debates institucionais sobre os desdobramentos da reforma no ensino médio integrado do IFSP, colocando-se também de forma bastante crítica e demonstrando grande insatisfação com o cenário que se descortinava no IFSP.

Nesse mesmo ano, as discussões sobre o CR foram concluídas e iniciavam-se os debates sobre a reformulação dos PPCs dos cursos, permeados pela resistência daqueles que se apoiavam no CR em defesa da qualidade dos integrados e demandavam a manutenção da carga horária em contraposição à celeridade apontada pela Pró-Reitoria de Ensino (PRE), e assimilada por muitos servidores, que pressionava para a realização da reformulação, sem ao menos aguardar a finalização da “Análise da Resolução nº 01/2021 do CONIF/FDE”, que, ao ser publicada, trouxe orientação clara pela não observância da referida resolução (quinto capítulo). As discussões sobre as expectativas discentes, fomentadas num contexto de reforma da educação secundária no país, levou ao bloco de questões que seguem (25 a 27), orientado pela necessidade de compreender as percepções que os servidores têm das perspectivas dos próprios estudantes para confrontá-las com aquelas declaradas pelos egressos, e que serão apresentadas mais adiante. Indaguei sobre a coerência da proposição do IF e aquilo que é desejado/percebido pelos alunos, sobre o que leva os estudantes a buscarem o ensino médio integrado do IFSP e os possíveis motivos que levam à evasão.

#### **SOBRE A COERÊNCIA DA PROPOSIÇÃO POLÍTICO-FILOSÓFICA DOS IFS E O QUE DESEJAM/PERCEBEM OS ESTUDANTES. SOBRE MOTIVOS PARA INGRESSO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP E PARA EVASÃO**

**Respondente 1 (TAE)** – Sobre a coerência afirmou ser parcial, pois “muitos ingressam somente com o desejo de buscar uma formação, na sua trajetória no IFSP são ‘provocados’ pelos seus mestres e demais servidores para formação política e social”. Sobre o que move os jovens a buscarem os cursos integrados do IFSP, declarou: “na sua maioria a qualidade do ensino médio



e a possibilidade de depois ingressar em uma instituição de curso superior de qualidade”. Sobre evasão, entende tratar-se da “não identificação com a parte técnica e as exigências/características do curso, pois muitos vêm de um ensino fundamental com muitas defasagens educacionais e ao se depararem com o ensino ofertado pelo IFSP ficam assustados. No caso não evadem, transferem para outra escola”.

**Respondente 2 (TAE)** – Sobre a coerência com desejos dos estudantes, afirmou que “Em linhas gerais, no que tange ao ensino médio, sim. No entanto, acredito que o desejo do estudante que ingressa no IFSP não é coincidente com as propostas de formação técnica do IFSP”. Sobre motivação para ingresso: “Para alguns, a formação técnica. Para a maioria, a formação do ensino médio com perspectiva de alta qualidade”. E sobre evasão, declarou que: “Pensando especificamente no ensino médio integrado, a parte técnica que não faz parte do desejo de grande parte dos estudantes”.

**Respondente 3 (TAE)** – Sobre a coerência com expectativas dos estudantes, afirmou acreditar que para “a maioria, sim. Pelo menos nas informações que sei e tenho acesso no que tange aos meus contatos enquanto profissional que atende os estudantes”. Sobre motivações para ingresso, declarou compreender que se deve: “Muitas vezes à possibilidade de terminar o ensino médio e poder ingressar imediatamente no mercado de trabalho. Além disso, cabe citar o desejo de estudar em uma instituição federal e realizar o ensino médio na mesma, deixando em segundo plano o curso técnico escolhido”. Sobre evasão, afirmou que “as principais situações que chegam até o departamento são: escola distante de casa e dificuldade de transporte, vulnerabilidade social, dificuldade do aluno para acompanhar as atividades escolares devido a déficits de aprendizagem nos anos anteriores, falta de interesse e motivação para realizar um curso integrado (desejo este, muitas vezes, dos pais), dificuldades de adaptação e falta de vocação para o curso técnico escolhido”.

**Respondente 4 (TAE)** – Sobre a coerência da proposta formativa com expectativas dos alunos, afirmou acreditar que: “em parte sim, mas assim como o corpo docente é muito diverso, ainda maior é a diversidade de concepções e percepções quando pensamos no grupo de estudantes”. Sobre ingresso: “Muito frequentemente ouvimos dos estudantes em nossos atendimentos que eles buscam no IF (como também em outras escolas técnicas de outras redes) uma escola de qualidade que seja gratuita. Em geral, principalmente para os estudantes oriundos de escolas públicas, estar no IF é uma conquista, motivo de grande orgulho. É muitas vezes a única possibilidade de receber uma educação escolar que consideram de qualidade. Para as famílias cujos estudantes estavam anteriormente em escolas particulares, é uma possibilidade, em geral, de ter um bom estudo sem precisar pagar por isso. Apesar de alguns deles se identificarem com a formação técnica ofertada, são raros os casos em que o estudante busca essa formação com o intuito de seguir atuando na formação técnica. Eles buscam uma escola que os ofereça a formação geral e “levam” junto a formação técnica. Alguns afirmam categoricamente que não se identificam com a formação técnica”. Sobre evasão, atestou a complexidade da pergunta e relatou que: “As questões sociais e de vulnerabilidade impactam muito na evasão dos estudantes, na minha opinião, porque a instituição é muito pouco sensível a elas. Um exemplo muito claro pra mim nesse sentido são os cursos noturnos que iniciam a aula às 18h. O público noturno é composto majoritariamente por estudantes trabalhadores. Em uma cidade como Campinas, com deslocamentos difíceis por transporte público, é quase impossível para o estudante estar na escola nesse horário. Aí o aluno se matricula, vê que não consegue chegar, a instituição não é flexível e o estudante evade. Em sua justificativa, ele coloca a incompatibilidade entre o trabalho e curso, traz pra si a responsabilidade pela desistência e a instituição fica isenta da sua responsabilidade no caso. Teria um sem fim de exemplos nesse

sentido, mas na minha opinião, a partir dos acompanhamentos que fazemos, a maior parte das motivações que levam à evasão poderiam ser contornadas se a instituição fosse mais sensível aos estudantes em situação de vulnerabilidades diversas”.

Há uma notada concordância dos respondentes sobre a busca dos estudantes, prioritariamente, por uma oferta de formação geral de qualidade, com vistas ao acesso às instituições de ensino superior também de qualidade reconhecida. A busca pela formação profissional foi mencionada, mas como motivação secundária para o ingresso no ensino médio integrado do IFSP, essa mesma área foi apontada por todos os respondentes como sendo um dos motivos para evasão dos alunos, em razão de uma não-identificação com as disciplinas técnicas ou mesmo com a atuação na área ofertada. Tal motivação para evasão aparece associada a outros problemas relativos à vulnerabilidade social, à defasagem escolar e dificuldade em acompanhar um suposto “alto grau de exigência” dos cursos integrados da instituição. Em relação a isso, mantive o relato do “Respondente 4” na íntegra, para fomentar uma reflexão sobre o aspecto, por ele apontado, da ausência de sensibilidade da instituição e de seus agentes para os problemas sociais enfrentados pelos alunos. Embora não pareça ser a concepção presente nos documentos, por meio das respostas dos docentes e dos egressos que estão analisadas nas próximas seções, será possível uma visão mais aprofundada do tema. De toda maneira, talvez seja pertinente inferir, desde já, que em função da busca pela “qualidade educacional” – mencionada em várias ocasiões pelos respondentes deste grupo de servidores – e no afã de instrumentalizar os estudantes para o acesso a um mercado de trabalho cada dia mais competitivo, ampliando suas chances de inserção no mundo do trabalho e quem sabe de mobilidade social, tal problema possa ser considerado como uma possibilidade.

Outro questionamento necessário trata das possibilidades de manutenção da qualidade da oferta dos cursos integrados que conformam grande parte da contribuição social do IFSP, diante da reformulação dos PPCs implementados em 2023, com redução do curso de quatro para três anos, no caso do *campus* Campinas. Na última questão, os respondentes refletiram sobre a efetiva contribuição do IFSP para a sociedade e para os alunos egressos, com a oferta do ensino médio integrado. As respostas, anteriores à recente reformulação, expressam claramente o reconhecimento da qualidade formativa que vinha sendo realizada.

#### **EFETIVA CONTRIBUIÇÃO DO IFSP PARA A SOCIEDADE E EGRESSOS COM A OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

**Respondente 1 (TAE)** – “Formação de qualidade em todas as áreas, e principalmente a condição de se tornarem sujeitos de suas vidas”.

**Respondente 2 (TAE)** – “A formação integradora e ampla”.

**Respondente 3 (TAE)** – “Formação de qualidade em todas as áreas da vida do estudante, não só a escolar. Isso reflete em toda a sociedade”.

**Respondente 4 (TAE)** – “Quando olhamos para a oferta de ensino médio público, apesar das tantas limitações que temos, acredito que alcançamos nos IFs um modelo de escola muito interessante. O IF, mesmo com todas as suas limitações, ainda é uma escola de referência, especialmente no ensino médio, na maioria dos municípios em que está presente. Ainda que não tenhamos como objetivo principal a aprovação em vestibulares, a aprovação de estudantes de baixa renda em universidades públicas é uma grande contribuição. Para muitas famílias, o egresso é o primeiro familiar a ingressar no ensino superior e a universidade pública poderia não ser uma realidade caso não tivesse frequentado o IF. Além disso, os programas de permanência e assistência estudantil permitem que muitos estudantes não abandonem seus estudos para a realização de trabalhos precarizados. Acredito que se fosse possível esse modelo em larga escala, poderíamos elevar a escolarização e os níveis de conclusão do ensino médio nas famílias de mais baixa renda”. No espaço para outras contribuições afirmou não ser necessário acrescentar nada e apontou que as questões apresentavam grande complexidade.

### 6.1.2 Docentes da Formação Técnica e Geral

Nesta seção, apresento os dados coletados com os questionários aplicados aos docentes do *campus* Campinas, com atuação direta no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Os participantes responderam ao mesmo questionário aberto aplicado aos servidores técnicos administrativo-educacionais, cujas respostas foram analisadas na seção anterior. A amostra, conforme recorte relativo à pesquisa qualitativa apresentado no capítulo de método e materialidade, conta com oito docentes, sendo três da área técnica e cinco da formação geral. Suas respostas estão organizadas numa sequência que contempla primeiramente os docentes da formação técnica (DFT), enumerados como “Respondentes 5, 6 e 7” (em continuidade aos respondentes TAE) e os docentes da formação geral (DFG) enumerados como “Respondentes de 8 a 12”, subsequentemente. Em função do compromisso de confidencialidade assumido com os respondentes, não foi revelada a disciplina específica de atuação de cada docente, pois isso levaria à sua identificação.

É importante destacar que da totalidade dos docentes convidados a participar da pesquisa, os que declinaram da participação alegaram: “não estar familiarizado com o debate sobre o tema”; “não se sentir seguro para falar sobre isso”; “não ter tempo disponível para participação”. Os convites foram realizados coletivamente no grupo de e-mails institucional, com esclarecimentos sobre o tema, os objetivos da pesquisa e a importância da participação.

Posteriormente, os convites foram refeitos individualmente por e-mail e novamente um lembrete foi enviado por mensagem direta, também de forma individual. Vale apontar que, além dos problemas ocasionados pela pandemia, conforme exposto, o processo de reformulação dos PPCs dos cursos integrados levou a um enorme desgaste dos docentes, em função da preocupação com a representatividade de cada componente no novo currículo e o impacto na carga horária dos próprios professores, além de embates relativos a concepções políticas e educacionais diante da redução da oferta formativa para os estudantes. No entanto, apesar das adversidades mencionadas, e embora não almeje representar a totalidade, o resultado da coleta oferece aspectos significativos para a reflexão sobre a concepção docente acerca do perfil de egresso do ensino médio integrado do IFSP. A amostra foi composta por quatro participantes do sexo masculino e quatro do sexo feminino, cinco autodeclarados brancos(as), dois autodeclarados pardos(as) e um sem declaração de cor/raça; todos os respondentes maiores de 35 anos e com mais de cinco anos de atuação no IFSP, no momento da participação (2021-2022).

Sobre apropriação dos debates relativos ao perfil de egresso do ensino médio integrado e participação na elaboração do novo Currículo de Referência do IFSP para a modalidade (questões 2 a 4), dos docentes da formação técnica: um (01) afirmou participação direta no CR; um (01) afirmou apropriação por meio de leitura de documentos gerados e um (01) declarou que “preferiu não participar”. Dos docentes da formação geral: quatro (04) afirmaram participação e um (01) afirmou apropriação por meio de leitura. Dos que declararam participar de tais debates, dois fizeram os seguintes apontamentos que merecem destaque: “Nos PPCs anteriores, a discussão sobre perfil de egresso foi superficial e houve adaptação de PPC pronto” e “Particpei da discussão sobre perfil de egresso, mas de forma limitada, pois não sou da área técnica”. A primeira declaração remete a uma queixa recorrente dos docentes sobre a forma como os primeiros PPCs do ensino médio integrado foram elaborados no período inicial de implementação da política, com prazos muito curtos que inviabilizaram o necessário aprofundamento dos debates e culminaram em adaptações (“espelhos”) de PPCs de cursos de outros *campi*. Já a segunda declaração aponta para uma concepção de perfil de egresso institucional diretamente vinculada à formação técnica e à expectativa do mercado de trabalho, para a qual a contribuição da formação geral parece ter menor importância na formação profissional.

Nas questões de 5 a 7, sobre a importância de se debater o perfil de egresso; o perfil de egresso ideal na concepção do respondente e a existência de consenso na instituição sobre o perfil de egresso almejado para a modalidade do ensino médio integrado, temos:

### **SOBRE PERFIL DE EGRESSO**

**Respondente 5 (DFT)** – Considera que “O IFSP é uma escola de formação profissional, no entanto, a discussão do perfil do egresso passa pela construção do estudante como cidadão/ã, [pois] formar profissionais somente para o mercado de trabalho seria deixar uma etapa da formação dos estudantes esquecida”. Defendeu o desenvolvimento de “habilidades técnicas para a profissão, a capacidade de autoaprendizado que é tão necessário para a área de tecnologia em informação, mas sobretudo, [...] um perfil crítico com olhar atento à realidade que o cerca e que possa contribuir para o avanço da sociedade, pois uma educação profissional focada apenas no mercado de trabalho difunde entre os estudantes uma consciência social parcial, impedindo que ele/ela realize todas as suas potencialidades humanas, a formação deve ter como objetivo um egresso integral que interaja com o mercado de trabalho com uma visão crítica da sociedade”. “Não existe consenso, muitos servidores acreditam que precisamos formar profissionais somente com o objetivo do mundo do trabalho”.

**Respondente 6 (DFT)** – Compreende que o perfil de egresso “define também as formas e a composição do projeto de curso, a discussão é necessária para verificar quais características pretende-se formar e desenvolver”. Considera que “como se trata de cursos técnicos, o ideal seria formar estudantes capazes de atuar na área de formação, no entanto, sem desconsiderar a formação crítica e cidadã para atuar como de forma ética e responsável em seu entorno”. Sobre consenso afirmou que “não necessariamente, pois [...] na atuação como docentes, muitos demonstram visões e posicionamentos diferentes quanto ao perfil de egresso”.

**Respondente 7 (DFT)** – Entende que a discussão sobre perfil de egresso é importante “para saber qual a formação esperada pelos estudantes na conclusão do curso e, com essa direção definida, verificar as disciplinas, as habilidades e competências que precisam ser trabalhadas”. Vê o egresso como “um profissional bom tecnicamente e com uma análise crítica de mundo bem ampliada”. Não vê consenso, pois “[...] há uma formação estritamente técnica, que não leva em conta o olhar para os problemas do mundo atual”.

**Respondente 8 (DFG)** – Defende o debate sobre perfil de egresso, pois, ao conhecê-lo, se pode “ter um direcionamento a fim de estimular e desenvolver nos alunos, as habilidades e competências que serão esperadas ao fim do curso”. O egresso ideal seria “minimamente preparado para o mundo do trabalho” e, como declara conhecer o interesse dos alunos em cursar o ensino superior, observou que é preciso “estar atento ao vestibular/ENEM e ser capaz de proporcionar uma formação completa, de maneira que o egresso possa fazer as duas coisas”. Não identifica consenso por considerar que os docentes da área técnica defendem formação para o trabalho e os da formação geral para o acesso ao ensino superior.

**Respondente 9 (DFG)** – Discutir perfil de egresso é importante para: “o tipo de transformação que desejamos na formação do aluno, qual conhecimento, não apenas técnico, para atuar profissionalmente, mas de maneira mais criativa e transformadora na cultura a que pertence”. O perfil de egresso desejado é “um aluno capaz de participar do debate político, econômico e social de forma consciente”. Não há consenso: “Observamos ainda uma posição muito conservadora principalmente na área técnica, mas por outro lado o aluno pode ter um ensino

público de qualidade [...] e é possível trabalhar com o aluno além da mera aula e promover outro tipo de interação, muitas vezes com o auxílio de bolsas, para os alunos necessitados”.

**Respondente 10 (DFG)** – Considera importante discutir perfil de egresso pois “os discentes têm pouca ou quase nenhuma participação. Não discutimos o quê o alunado que ingressa quer da instituição”. Propõe um “perfil que não foque apenas no mercado de trabalho, engessado em áreas técnicas”. Não vê consenso, embora considere que o exposto anteriormente seja “compartilhado por vários colegas”.

**Respondente 11 (DFG)** – “As discussões sobre perfil do egresso são extremamente importantes para nortear os planos de ensino das disciplinas, incluindo conteúdos a serem abordados e metodologias de ensino aprendizagem”. Por se tratar de curso técnico, entende que o egresso “precisa estar apto a trabalhar como técnico na área que escolheu, mas o curso precisa ser mais que conteudista, precisa se empenhar em formar cidadãos que tenham capacidade de fazer escolhas, que tenham opiniões próprias, embasadas em fontes seguras de informação, que saibam se colocar, expor sua opinião”. Afirmou que não há consenso, pois os docentes vêm de áreas de formação diferentes”.

**Respondente 12 (DFG)** – O debate sobre perfil de egresso serve para “direcionar o currículo e toda a organização do curso”. O perfil ideal deve considerar um “aluno com formação sólida universal e que também fosse capaz de desempenhar as atividades previstas para a sua área técnica”. Não vê consenso porque “cada um dá maior ou menor importância para uma das áreas”.

Neste primeiro bloco de questões que indaga diretamente sobre o perfil de egresso do ensino médio integrado, pude identificar que, assim como os servidores TAES, todos os docentes concordaram com a importância do debate sobre o tema. Embora alguns tenham apresentado uma perspectiva pragmática de “perfil de egresso” compreendido como uma ferramenta de orientação curricular e de práticas pedagógicas, ou ainda vinculado ao desenvolvimento de “habilidades e competências” – demonstrando ausência de apropriação dos debates relativos à Teoria do Capital Humano e seus desdobramentos –, no andamento das respostas foi possível identificar uma concepção mais politizada e progressista do perfil de egresso.

Os termos utilizados pelos docentes para definir o egresso desejado estão relacionados, em parte significativa das respostas, à “formação crítica, cidadã, humana, ética, responsável, transformadora, socialmente consciente, politicamente participativa, ampla, completa, universal, interativa, pública, de qualidade, autônoma (descrita pela capacidade de fazer escolhas embasadas e formular opiniões próprias) e inclusiva (compreendida pela oportunidade oferecida aos alunos de acesso à modalidade do ensino médio integrado, pela possibilidade de oferta de bolsas e pela contribuição para o acesso ao ensino superior)”. No entanto, não aparece uma concepção clara de educação integral, uma vez que os docentes apontaram, em sua

totalidade, que consideram a importância de uma formação técnica sólida, mas atribuíram a formação política, ampla, cultural e crítica apenas às disciplinas da formação geral, o que novamente remete à ausência de compreensão da noção de trabalho como princípio educativo. Merecem destaque alguns aspectos encontrados nas respostas, como no caso do “Respondente 8” que, ao tratar de sua proposta ideal de formação, aponta para um egresso “minimamente preparado para o mercado de trabalho” e propõe uma formação “completa”, delimitando-a pela função propedêutica; ou o “Respondente 10” que apresentou a importância de se ouvir “o que o alunado quer”, vinculando seu discurso ao alardeado falaciosamente pela Reforma do Ensino Médio. Obviamente que os tais aspectos são importantes, mas o primeiro se afasta de uma concepção de educação integral ao deixar de apontar o aspecto emancipatório de uma formação técnica e política e focar na preparação para o mercado de trabalho ou para o acesso ao ensino superior como alternativa para o egresso. Já o segundo recorre a uma proposição importante de educação democrática, que deve sim considerar a perspectiva discente, inclusive como contribuição para sua formação político-social, mas não pondera sobre as impregnações de toda ordem que o “querer” do alunado pode contar e sobre a importância da discussão de currículo a partir de uma perspectiva política, econômica, técnica, cultural, social e científica de perfil de egresso.

Os respondentes foram unânimes em declarar que não há consenso entre os servidores sobre o perfil de egresso desejado, revelando novamente uma lacuna na formação docente e no compartilhamento e debate das bases fundamentais da atuação dos IFS e da concepção de educação integral. No geral, a distinção aparece percebida entre uma concepção de formação voltada para o mercado de trabalho e outra calcada na importância da formação geral ampla e socialmente engajada. À exceção do “Respondente 9”, cuja concepção de perfil de egresso para o médio integrado considera a preparação para uma atuação profissional “mais criativa e transformadora da cultura a que pertence” e a capacidade “de participar do debate político, econômico e social de forma consciente”, o que sugere uma perspectiva mais crítica e emancipatória, não houve qualquer outro apontamento, neste primeiro bloco, sobre uma formação que questione o modo de produção econômico ou mesmo as condições de trabalho que vêm sendo precarizadas no mercado por meio de reformas trabalhistas e outras flexibilizações.

Em resposta às questões 8 a 11 sobre concepção de formação integral, importância da formação geral e profissional, importância da relação entre elas e carga horária das duas áreas, observa-se:

### **SOBRE FORMAÇÃO INTEGRAL**

**Respondente 5 (DFT)** – Defende que a formação integral “deva ser realizada na escola, principalmente nessa fase, [pois] forma não somente para o mundo do trabalho, mas sobretudo para a sociedade [...] com consciência crítica sobre como funciona a sociedade para que nela possam atuar de forma cidadã”. Considera a formação geral importante: “o ensino médio é uma etapa da vida em que as dúvidas ainda são muitas sobre carreira profissional, portanto uma formação geral com qualidade é fundamental para a formação do estudante. Não digo que com isso devamos relegar o ensino técnico a um segundo plano, temos que ter um equilíbrio entre as duas áreas”. Afirmou que: “a formação geral é muito importante para a formação profissional, pois não vejo que a formação profissional incentive ou fortaleça a capacidade crítica do estudante, quem dá essa formação crítica é a formação geral. Sem um olhar crítico para o mundo do trabalho estaremos formando “robôs” e não seres pensantes para o aprimoramento da sociedade”. Defende maior carga horária para formação geral.

**Respondente 6 (DFT)** – Sobre formação integral, entende ser “de responsabilidade do ambiente educacional, independente da modalidade ou nível, [sendo relevante] às diversas formas de formação dos estudantes”. Sobre importância das áreas, compreende que “ambas são importantes e, por se tratar de curso técnico, indissociáveis, a formação geral é fundamental e anda em paralelo com a profissional que, por sua vez, pode garantir uma colocação no mundo do trabalho e é totalmente dependente da geral”. “É impossível desenvolver plenamente a formação profissional sem a formação geral. Todos os conhecimentos e saberes estão interligados e, por isso, ambas devem ter o mesmo grau de importância”. Sobre carga horária de cada área, propôs que “ambas poderiam ser desenvolvidas de forma integrada. Os métodos de aprendizado poderiam ser diferentes, evitando a divisão por disciplinas diferentes. Dessa forma, de fato, teríamos o desenvolvimento em conjunto de ambas as formações”.

**Respondente 7 (DFT)** – Afirmou defender a formação integral, porém declarou não ter uma opinião bem formada sobre o assunto: “por ser da área técnica sempre me preocupei mais com a questão técnica do que uma formação mais geral. Essa mudança de visão tenho adquirido bem recentemente, desse modo, ainda estou na etapa do questionamento, pois na minha formação sempre foquei apenas na tecnicidade”. Sobre a importância das áreas, reforçou: “Sempre achei que a formação profissional que era importante, porém venho desconstruindo isso, acho que um profissional com uma formação geral tende a ter uma visão crítica e um outro olhar para o mundo”. Sobre carga horária não respondeu diretamente, mas afirmou “que todas as escolas deveriam discutir os currículos adaptando para uma visão mais de mundo do que apenas de conteúdo, que na maioria das vezes, só servem para ser decorados e passar no vestibular. São diversos os conteúdos que nunca são utilizados no dia-a-dia dos estudantes e dos futuros profissionais”.

**Respondente 8 (DFG)** – Defende formação integral como aquela que “não se preocupa apenas com o conhecimento científico, mas também com o emocional, o cultural etc. Se forma não apenas um estudante, mas um cidadão, formam-se opiniões, ideias, sentimentos. É difícil falar em formar apenas algum aspecto, de maneira isolada”. Sobre importância das áreas: “por ser um instituto de tecnologia, acredito que o foco deve ser o profissional, mas acredito que as duas



formações são igualmente importantes, cabe ao aluno decidir qual ele usará mais, mas devemos oferecer as duas com igual qualidade”. “A formação geral é a base de conhecimentos que o aluno precisa para poder aplicar na parte profissional, uma complementa a outra”. Defendeu que uma disciplina pode ter carga horária menor que a outra, dependendo de seu “conteúdo”: “A quantidade deveria atender as necessidades do conteúdo e não ser vinculada a uma área”.

**Respondente 9 (DFG)** – Entende formação integral como aquela que “proponha uma atuação na sociedade de modo a propiciar uma liberdade maior nas escolhas e que possa haver um entendimento da atuação como um todo, autonomia para ‘pensar grande’ não ficando restrito passivamente a uma situação específica”. A formação geral foi considerada mais importante pelo respondente, pois “mesmo que o aluno vá seguir a carreira técnica, o próprio desenvolvimento do mercado de trabalho exigirá uma autonomia maior para adaptação. Claro que as duas coisas são importantes, a responsabilidade em fazer a manutenção de um aparelho pressupõe uma série de capacidades desenvolvidas não só no campo técnico, mas também na formação geral”. Entende que a carga horária deveria ser maior na formação geral, mas defendeu a “ampliação das duas áreas”.

**Respondente 10 (DFG)** – Defende uma formação “integral e integralizada para além do mercado”. Sobre formação geral e técnica, entende que “ambas têm importância e deveriam ser tratadas com equidade”, uma vez que “a formação geral trabalha na formação cidadã, não se restringe a produção de trabalhadores”. Apontou para equidade na carga horária, considerando que “a formação geral tem mais disciplinas”.

**Respondente 11 (DFG)** – Sobre formação integral: “Defendo em partes. A formação integral pode ser interessante justamente se o objetivo for a busca de outras atividades que vão além da formação presente no currículo de referência. O contraturno pode ser um espaço onde o aluno pode explorar atividades complementares à sua formação, como projetos de pesquisa, ensino e extensão”. “Coloco aqui que a formação geral é tão importante quanto a formação técnica, porque vai ser ela que vai permitir que o aluno tenha acesso a um curso superior, se assim desejar”. Porém, apontou que “a formação técnica é proveniente da formação geral, sem essa base o aluno terá muita dificuldade na área técnica, lembrando também que há integração sempre entre os conteúdos. Na área técnica é onde vemos a aplicabilidade dos conhecimentos da formação geral”. Defendeu equidade na carga horária das duas áreas.

**Respondente 12 (DFG)** – Defende formação integral e a entende como “formação geral sólida, que sirva de base e complemento a formação técnica, mas que também dialogue diretamente com esta”, no entanto, considera a formação geral mais importante “muitos dos nossos alunos não querem seguir para a área técnica, mas veem no IFSP uma forma de terem acesso à educação de qualidade e gratuita que lhes seria negada de outra forma”. Afirmou que a “formação geral é importante para a formação profissional e a formação profissional pode ter alguma relevância para a formação técnica, mas essa intersecção não acontece em sua totalidade”. Indicou carga horária maior para a formação geral por “incluir muito mais áreas e especificidades”.

Embora os “Respondentes 5, 6 e 7” sejam docentes da área técnica, notei alguns aspectos importantes que diferenciaram suas respostas nesse conjunto de questões. O “Respondente 5” conferiu importância à formação integral e afirmou compreender a escola como espaço para essa formação (dois aspectos que coincidem com as respostas do “Respondente 6”). No entanto, o mesmo “Respondente 5” – apesar de retomar a noção já

apresentada por ele na categoria de análise anterior de uma formação voltada para a “cidadania” (conceito também presente em outros respondentes ao longo do questionário), sem delimitar o sentido atribuído a ele – apresentou a proposta de formação crítica para o trabalho, de “seres pensantes” e não de “robôs”, porém, atribuiu essa capacidade apenas à formação geral e não à sua própria área. Já no “Respondente 6”, formação geral e técnica caminham juntas, num modelo descrito de forma bastante integrada, mas não aparece uma problematização sobre sua proposta de “evitar a divisão por disciplinas diferentes”, demonstrando ausência de apropriação dos debates sobre a flexibilização e fragmentação da oferta formativa que perpassa a Reforma do Ensino Médio.

No “Respondente 7” a questão das disciplinas aparece instrumentalizada, pois, ao afirmar que o currículo deve trazer “uma visão mais de mundo que de conteúdo”, não se refere a uma formação ampla, integral, mas a uma proposta funcionalista e pragmática que dispensa “conteúdos que nunca são usados no dia-a-dia dos estudantes e futuros profissionais”. Tal discurso – que tem impregnado os debates educacionais há algumas décadas, disfarçado de interdisciplinaridade e com proposta educacional menos teórica e mais prática – dialoga com premissas falaciosas anunciadas pelos reformadores neoliberais, nas quais se anuncia uma formação “para o mundo” que não reflete a compreensão integral do conhecimento em benefício do desenvolvimento humano e social para um mundo mais justo e sustentável, mas concretiza-se na adaptação da educação aos interesses de precarização da formação dos sujeitos e dos trabalhadores. Por outro lado, esse mesmo respondente apresentou um relato importante sobre sua própria trajetória formativa dentro da instituição, ao declarar sua recente compreensão da importância da formação geral para a formação profissional, o que demonstra a relevância da formação docente, por meio da apropriação histórica, social e político-educacional.

Sobre as respostas apresentadas pelos docentes da formação geral para esta categoria que aborda a concepção de formação integral, o “Respondente 8” declarou reconhecer a importância da formação geral para a profissional e mostrou aderência à formação integral, porém defendeu cargas horárias distintas por disciplina segundo “as necessidades de seu conteúdo e não vinculada a uma área”, o que contradiz a equidade da oferta das disciplinas, pauta importante de luta da educação básica, e denota uma concepção forjada pela construção histórica de hierarquia das áreas de conhecimento, também em função de aspectos pragmáticos. O “Respondente 9” afirmou maior relevância da formação geral e atribuiu à formação integral a “liberdade de escolha” e “autonomia para pensar grande”, expressões que, embora possam ter

sido utilizadas com outro sentido, dialogam também com discursos empresariais e também com as reformas, além disso, vinculou autonomia à capacidade de adaptação ao mercado. O “Respondente 10” valorizou a equidade entre as áreas e demarcou sua concepção de educação integral como “além do mercado” e “não restrita à produção de trabalhadores”. Nos “Respondentes 11 e 12” há uma coincidência sobre a importância das duas áreas e sobre a qualidade da formação do IF como oportunidade para acesso ao ensino superior, porém, é bastante curiosa a definição de formação integral do “Respondente 11” que afirmou defendê-la “em partes”, sendo “interessante se o objetivo for outras atividades além do Currículo de Referência”, ofertadas no contraturno e como “complementares, a exemplo dos projetos de ensino, pesquisa e extensão”. Tal concepção de formação integral demonstra o reconhecimento da importância da pesquisa e extensão para a formação dos estudantes, como complementação do ensino. No entanto, o respondente não incluiu a integração entre formação geral e técnica nos componentes curriculares, mas instrumentalizou as disciplinas da área de formação geral, compreendendo-as como base para as disciplinas técnicas nas quais o conhecimento é aplicado, além de contribuírem para o acesso ao ensino superior. Essa concepção aponta para uma redução da contribuição da formação geral, pois desconsidera a necessidade da formação cultural, histórica e política na educação profissional.

As questões de 12 a 14 indagavam sobre as formas de articulação e integração curricular entre as áreas, conforme o estabelecido no PPC vigente à época, retomando que se trata dos: “componentes curriculares articulados” (entre disciplinas da formação geral segundo as grandes áreas); projetos integradores (entre disciplinas da formação geral e da formação técnica) e projetos de pesquisa e/ou extensão (que não estavam necessariamente vinculadas às disciplinas, mas contavam com orientação dos docentes e compunham a formação, ampliando os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

#### **SOBRE FORMAS DE ARTICULAÇÃO**

**Respondente 5 (DFT)** – Considera os componentes articulados importantes, pois “a integração das disciplinas mostra uma visão integral da aplicação das mesmas para os estudantes”. Sobre projetos integradores, vê como positivo, mas compreende que “a integração deveria ser mais ampla”. Acerca do tripé de formação, considera que “seria importante que a pesquisa e a extensão tivessem uma vinculação obrigatória com o ensino, [pois] através de projetos de pesquisa e extensão, os estudantes têm contato com projetos da vida real”.

**Respondente 6 (DFT)** – Sobre componentes articulados, considera importante “como uma forma de transição de métodos, no entanto, muitas vezes, me parece apenas uma forma de englobar articulação sem que ela, de fato, ocorra na prática”. A respeito dos projetos integradores, os defende e opina que: “todos os cursos e módulos deveriam ser projetados na

forma de projetos. Assim, todos os conhecimentos são desenvolvidos de forma articulada e prática, trazendo significados para o aprendizado”. Sobre pesquisa e extensão declarou que “são complementares e influenciam de forma positiva o ensino e também a publicização para a comunidade sobre os saberes desenvolvidos dentro do ensino”.

**Respondente 7 (DFT)** – Afirmou não ter experiência com componentes articulados, porém sobre projetos integradores considera importante para os alunos, pois assim “conseguem aprender de forma conjunta aplicando conceitos de várias disciplinas em um projeto”, o que acredita ser “grande motivador para socialização e para entender a importância dos conteúdos utilizados” o que reforçou ao considerar que “a forma de ensino em que cada disciplina cuida apenas do seu quadrado já está ultrapassada”. O respondente radicalizou o conceito e afirmou ainda que: “Se pudesse acabaria com as disciplinas no formato de cada uma com seu tempo e conteúdo e criaria projetos que envolvessem os conteúdos necessários para aquele projeto. Existe um [país] onde as crianças aprendem história, matemática, arte, entre outros conteúdos, através da construção de um barco e de uma pequena casa. Acho que essa é a melhor forma de ensinar alguém”. Sobre pesquisa e extensão entende que devam ser abarcadas pelos projetos integradores porque “motivam os alunos que já estão cansados desse formato de aula tradicional”.

**Respondente 8 (DFG)** – Sobre componentes articulados considera importante desde que não seja apenas “juntar duas disciplinas para formar outra em dupla docência”, pois eles “mostram para os alunos que realmente podem utilizar os conteúdos”. Também aprova projetos integradores por “aprofundar conhecimentos e formas de aplicação de uma área na outra”. Defende o tripé, pois “na pesquisa e extensão, os alunos tem mais um momento para trabalhar os conteúdos aprendidos em sala de aula e buscar aplicações”.

**Respondente 9 (DFG)** – Vê como importantes tanto os componentes articulados quanto os projetos integradores: “Como a maioria dos professores do Instituto Federal tem uma formação de mestres e doutores, o método científico de pesquisa começa a ser conhecido pelos alunos”. Sobre pesquisa e extensão, declarou que o tripé precisa continuar, “mesmo com a crise financeira que estamos atravessando”.

**Respondente 10 (DFG)** – Considera tanto componentes articulados quanto projetos integradores importantes, “mas da maneira que vem sendo implementado na instituição mais atrapalha do que ajuda”, assim como pesquisa e extensão “deveriam ser repensados para serem mais articulados”.

**Respondente 11 (DFG)** – Considera muito importantes as duas formas de articulação, pois “o aluno percebe que as áreas são integradas, sem separação em disciplinas” e com o projeto integrador também compreende que “as situações estão integradas nos ambientes fora da escola, e precisamos trazer essas situações para dentro da escola, por exemplo, como aprender a trabalhar a geração de resíduos em uma indústria, se não integrar com a área de ciências da natureza?” Sobre pesquisa e extensão, entende como “fundamental, independente do curso ou nível. Quando o aluno se vê à frente de um projeto, ele precisa buscar respostas, estudar, discutir, escrever, sendo que todas essas ações vão enriquecer a sua formação ao final do curso”.

**Respondente 12 (DFG)** – “Acho necessário ensinar os alunos a integrar o conhecimento de diferentes áreas e acredito que nesses componentes [articulados] isso seja mais fácil de ser atingido. Também pode trazer uma visão mais prática para as disciplinas tradicionalmente vistas apenas em teoria”. Os projetos integradores também “tem sido importantes no IFSP, em especial aqueles que utilizam a formação técnica do aluno para resolver problemas reais”. O

docente exemplificou com “parcerias com outros centros”. Sobre pesquisa e extensão, declarou que “é importante que todos os alunos sejam expostos à pesquisa e à extensão e é necessário que lhes seja permitido participar daqueles programas/projetos com os quais têm maior identificação”.

O “Respondente 5” reforçou sua concordância com a formação integral e com as formas de articulação curricular apontadas. Ressalto apenas que, ao vincular “obrigatoriamente” o ensino à pesquisa e extensão em “projetos da vida real”, aproxima seu discurso de uma perspectiva funcionalista que poderia servir para validar o ingresso de projetos oriundos dos interesses mercadológicos na composição curricular do ensino médio integrado. A pauta de curricularização da extensão, sobre a qual apontei preocupação em seção anterior, deve discutir esse risco, uma vez que as atividades de extensão podem ser concebidas por meio de projetos de demandas populares ou vinculadas aos interesses do capital, a depender dos agentes que a promovam. Nessa mesma direção, observa-se a adesão dos “Respondente 6 e 7” ao que se conhece como ensino e aprendizagem por projetos. Esclareço que não sou contrária ao desenvolvimento de projetos com integração de várias áreas ou às atividades de cunho educativo aplicado que se somam aos conteúdos teóricos, apenas busco fomentar uma reflexão sobre discursos que podem encontrar pontos comuns com aqueles alardeados pelos reformadores e, a depender da interpretação e da construção curricular, representar aderência a proposições cujas motivações são contrárias ao modelo que buscam expressar e efetivamente implementar.

Todos os docentes da formação geral também se pronunciaram favoráveis à integração curricular, mas alguns apontaram críticas às formas apresentadas por considerarem que não realizam uma integração efetiva e se configuram como uma junção de conhecimentos ou como conteúdos ministrados em dupla docência, apenas. O “Respondente 11” sugeriu trazer “situações” externas e reais “para dentro da escola” e o “Respondente 12” propôs “parcerias com outros centros”. Compreendo a importância das atividades de aplicação do conhecimento e do ensino que dialoga com a realidade prática como parte do currículo, quando concebido na perspectiva da filosofia da práxis ou do trabalho como princípio educativo, mas destaco que é preciso muito cuidado com as propostas de parcerias público-privadas e com o que preconizamos, na condição de educadores, pois, como pudemos observar também nas análises dos documentos fundantes dos Institutos Federais, alguns discursos possibilitam interpretações dúbias e abrem espaço para atuações contraditórias. A crítica sobre a dicotomia entre teoria e prática, para a qual alguns docentes apontaram solução no ensino por projetos, tem sido

difundida por discursos neoliberais que visam ao aligeiramento da formação pedagógica docente e discente, minimizando ou mesmo negando a importância da teoria e propondo sua substituição por um modelo funcionalista que desconsidera a relevância da abstração e da elaboração do pensamento na promoção da própria reflexão sobre uma prática que, obviamente, depende desse processo para se desenvolver.

Em resposta às questões 15 e 16, seguem as concepções de formação crítica e política para o ensino médio integrado apresentadas pelos docentes:

### **SOBRE FORMAÇÃO CRÍTICA E POLÍTICA**

**Respondente 5 (DFT)** – “Formação crítica é proporcionar aos alunos uma visão de questionamento frente a tudo que lhes é apresentado. Fortalecer o processo de questionar o porquê daquelas ‘coisas’ estarem colocadas naquele lugar. Isso leva a um crescimento pessoal e profissional”. E sobre formação política, considera “uma formação para que o estudante tome consciência e participe das decisões dos espaços que ocupa e que vivencia. Essa participação sempre com espírito crítico”.

**Respondente 6 (DFT)** – Formação crítica foi descrita como aquela “onde todos os envolvidos sejam capazes de pensar e refletir por si mesmo, analisar informações e expressar, de forma respeitosa e saudável, sua própria opinião, o que reflete cenários e experiências de vida diferentes. Quando se fala em educação, é impossível não ver como importante a formação crítica, apesar de muitas vezes desconsiderada dos currículos”. A formação política “da mesma forma que a formação crítica, é importantíssima, e acho que estão relacionadas. No Brasil vemos um caos instaurado justamente por essa falta de formação política da população. Vivemos em uma sociedade estruturada e fazemos parte disso, é necessário saber discutir sobre política para se ter mudanças”.

**Respondente 7 (DFT)** – Considera formação crítica como “formação com visão de mundo, um olhar para o outro e para a sociedade em geral, tentando melhorar a vida de todos”. E formação política, como “formação dos seus direitos e deveres bem como das conquistas que já foram realizadas e as que ainda precisam ser melhoradas”.

**Respondente 8 (DFG)** – Formação crítica é aquela em que “o aluno não apenas recebe o conhecimento, mas faz parte de sua produção, onde é permitido questionamento, discussão, crítica. Onde o aluno pode opinar e a aprendizagem se dá de maneira significativa”. A formação política foi descrita como “aquela em que o aluno tenha pensamento crítico e saiba se posicionar frente a qualquer situação, saiba seus direitos e deveres e não pense só no seu próprio bem, mas da população como um todo, sendo muito importante, pois como profissional, o aluno vai se estabelecer como parte ativa e produtiva da sociedade e é necessário saber se posicionar”.

**Respondente 9 (DFG)** – Entende que formação crítica consiste em “levar as condições de realização de um fenômeno até o ponto em que ele passa a não funcionar mais como pretende, uma educação crítica pensa além do momento e das condições presentes e projeta-se para além”. Já a formação política “deve retomar sua origem nos debates da ágora grega, no sentido em que os alunos estejam preparados para o uso da linguagem, de conhecimentos da sociedade, a memória da cultura em que vive, entre outros, para uma interação em que todas as partes em discussão possam se desenvolver”.

**Respondente 10 (DFG)** – Formação crítica é: “formação cidadã do alunado, no sentido da formação para além do mercado de trabalho e a formação política passa, necessariamente, pela formação crítica”.

**Respondente 11 (DFG)** – Formação crítica é: “formar opiniões sobre todos os assuntos, e saber argumentar, se colocar, discutir. É extremamente importante para a formação profissional, pois [o egresso] vai se deparar com situações em que precisará se colocar, ouvir o colega, definir estratégias”. E formação política “é imprescindível em qualquer momento da vida, porque antes de sermos profissionais somos cidadãos”.

**Respondente 12 (DFG)** – Formação crítica é “essencial em todo o processo de aprendizado, considero uma formação crítica aquela que ensina o aluno a pensar, a comparar conhecimentos, fatos e interpretações. O aluno deve ser capaz de ler um texto e separar o que é interpretação ou opinião do autor do que é realmente um fato, evidência ou observação direta e, a partir dos fatos ou observações, ser capaz de tirar as suas próprias conclusões. É importante também que o aluno adquira um certo vocabulário científico/tecnológico, e uma certa bagagem geral das áreas de conhecimento, que lhe propicie navegar na era da informação, sendo capaz de separar aquilo que é falso ou tendencioso das informações corretas”. Sobre formação política: “acho extremamente importante na formação do cidadão, mas não me foi dada essa oportunidade na educação básica”.

Os docentes reconheceram a importância da formação crítica para a formação profissional e a caracterizaram pelo questionamento, análise e reflexão que levam à consciência, ao “olhar para o outro”, ao respeito pela diversidade de opiniões, ao crescimento pessoal, coletivo e profissional. Também foi apresentada pelo “Respondente 8”, a importância da participação discente na produção de conhecimento e, pelo “Respondente 9”, a necessidade de expansão do conhecimento do momento presente para “além”, termo utilizado também pelo “Respondente 10” que o delimitou mais especificamente como “além do mercado”. O “Respondente 11” elencou a capacidade de “argumentação” e “definição de estratégias” e o “Respondente 12” apontou a necessidade do embasamento científico que possibilita distinguir “fatos e evidências” de opiniões e informações “falsas ou tendenciosas”. Sobre formação política, destacam-se a participação decisória e a relação com a formação crítica, sua importância foi destacada pelo “Respondente 6”, que afirmou que a insuficiência de formação política no país acabou promovendo o que ele chamou de “caos” político, e sugeriu que as mudanças só ocorrem por meio do debate político. Os “Respondentes 7 e 8” trataram de direitos e deveres, mencionando conquistas e necessidade de pensar não apenas em si, mas na coletividade, destacando o papel “ativo” do exercício profissional. O “Respondente 9” também mencionou domínio da “linguagem, conhecimento da sociedade e memória da cultura” como componentes da formação política. Os “Respondentes 10 e 11” apontaram, respectivamente, a importância da crítica e da formação “cidadã”, enquanto o “Respondente 12” coincidiu com a

fala do “Respondente 11” e, ao atestar tal importância, declarou que não lhe foi dada “essa oportunidade na educação básica”, frase de desabafo que nos faz refletir sobre nossa própria vivência escolar, sobre o processo de conquistas democráticas da história da educação pública brasileira e sobre os riscos de retrocesso que ela enfrenta com o acirramento de perspectivas conservadoras que ganharam corpo no país com o governo de extrema direita recente.

O papel e missão do IF diante da sociedade, do mundo do trabalho e das demandas de mercado foram tema das questões seguintes (17 e 18), bem como a percepção dos respondentes sobre a existência de consenso nas perspectivas dos servidores.

#### **SOBRE PAPEL/MISSÃO DO IF E CONSENSO ENTRE SERVIDORES**

**Respondente 5 (DFT)** – “A missão do IFSP na formação do profissional técnico em Informática é formar cidadãos/ãs com habilidades técnicas para o mundo do trabalho e com olhar crítico para a mundo de forma a termos uma sociedade com direitos iguais e garantidos para todas/os”. “Não existe consenso. Muitos servidores acreditam que precisamos formar profissionais somente com o objetivo do mundo do trabalho”.

**Respondente 6 (DFT)** – Sobre o papel do IF, apontou “A formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de atuar em alguma área do saber”. Não vê consenso e revelou que percebe “uma divisão entre as formações puramente técnicas e puramente geral”.

**Respondente 7 (DFT)** – Afirmou que o papel do IF “deveria ser a formação de um profissional técnico de alta qualidade e com uma visão crítica de mundo”. Não identifica consenso entre os servidores sobre esse aspecto.

**Respondente 8 (DFG)** – Entende que “o papel do IFSP é formar um aluno que além de todo conhecimento técnico e científico esperado de um aluno do ensino médio, também tenha uma formação pessoal, cultural, cidadã, que se preocupa consigo e com o próximo. É um aluno que saiba o básico para o mundo do trabalho, mas também que tenha disponibilidade para aprender as especificidades que lhe serão impostas pelos empregadores”. Não vê consenso, “há dualidade entre formar para o vestibular ou formar técnicos prontos para o mercado de trabalho, poucos pensam na parte pessoal do aluno que envolve cultura, emoções, posicionamentos”.

**Respondente 9 (DFG)** – Sobre o papel/missão do IF, entende que “Há muitas demandas, o mercado não deve ser menosprezado, apesar de não ser a única dimensão necessária, os fatores econômicos no sentido da empregabilidade se forem colocados como única meta acabam precarizando todo o sistema, uma educação integral pode se firmar além da volatilidade do mercado”. Não vê consenso neste aspecto porque: “as discussões são relativas mais à forma, à rigidez ou não do ensino, mas não de modo a desconsiderar a importância de um setor como o núcleo comum, por exemplo”.

**Respondente 10 (DFG)** – O papel do IF é “formar cidadãos conscientes em relação às questões que afetam nosso mundo” e sobre isso não vê consenso e afirmou que “a visão tradicional de priorizar a formação única e exclusiva para o mercado de trabalho ainda é hegemônica na instituição”.



**Respondente 11 (DFG)** – “O IF deve formar profissionais aptos a trabalhar na área de escolha, mas também com uma formação íntegra, consciente, crítica, que possibilite ao aluno tomar decisões, fazer escolhas pensando no bem comum e coletivo”. Não há consenso em função da diversidade da “formação, personalidade e pontos de vista dos servidores”.

**Respondente 12 (DFG)** – O papel deve ser “formar cidadãos capazes de questionar a sociedade, observar problemas e buscar soluções dentro da sua área de atuação”. Afirmou não haver consenso sobre isso.

Os docentes foram unânimes em afirmar que não há consenso entre os servidores sobre o papel do IF, em função da dualidade entre profissionais de áreas distintas (técnica e geral) que carregam formações e concepções também distintas. Sobre tal contradição, destacam-se as compreensões apresentadas por dois respondentes: o “Respondente 8”, que identifica uma cisão entre a formação técnica para o mercado e a formação geral que “forma para o vestibular” e declarou que “poucos pensam na parte pessoal do aluno que envolve cultura, emoções, posicionamentos”, apresentando, dessa maneira, uma perspectiva de formação mais humanizada e menos pragmática; e o “Respondente 9”, que não atribuiu a falta de consenso a uma desvalorização do núcleo comum, por exemplo, mas à “forma e rigidez do ensino”, denunciando o aspecto já apontado anteriormente por respondentes técnicos administrativo-educacionais que indicaram o alto grau de exigência de alguns docentes como sendo um dos motivos para evasão.

Sobre o papel/missão do IF para a formação no ensino médio integrado, embora uma série de coincidências identificadas nas respostas coletadas nesse bloco de questões, o “Respondente 10” foi contundente em criticar a concepção de formação voltada para o mercado, que considerou hegemônica e tradicional na instituição, e sugeriu a necessidade da formação de “cidadãos conscientes em relação às questões que afetam nosso mundo”, num indicativo de concepção educacional transformadora e emancipatória. Todos os demais docentes reafirmaram a importância atribuída à formação técnica, sempre destacando a importância de uma valorizada formação crítica, expressa das seguintes formas: “olhar crítico e reflexivo”, “vinculada à garantia de direitos iguais”, que abarque também as esferas “pessoal e cultural” de sujeitos “preocupados consigo e com o próximo”, “íntegra, consciente, questionadora e propositora de soluções”.

Fica novamente evidente, também neste bloco de respostas, as várias referências à “formação cidadã”. Assim como muitos outros termos, a exemplo de “liberdade” ou “transformação”, que são utilizados por sujeitos de perspectivas políticas tanto do campo popular/socialista quanto do neoliberal, a palavra “cidadania” carrega sentidos distintos e pode

significar uma forma de “ajustamento” ou “pertencimento” a uma determinada ordem social que representa conquista de direitos e cumprimento de deveres. Ou seja, pode estar vinculada à luta pela manutenção de conquistas sociais, mas também à obediência ao campo regulatório social em perspectiva legalista. A expressão parece buscar, ainda, a conformação de uma sociedade única com interesses iguais, ou seja, com direitos iguais para sujeitos que, em realidade, vivem condições totalmente desiguais. Todos esses sentidos apontados podem ser identificados em trechos distintos das declarações dos respondentes (e também nos textos normativos analisados) e denotam uma construção de valores que se organizam em um movimento social dinâmico, mas que também se cristalizam em alguma medida, deixando registros no senso comum que os refletem e refratam, revelando as disputas discursivas apontadas por Bakhtin (2006).

Tais perspectivas contraditórias, sobre as quais busco refletir aqui, podem ser identificadas, por exemplo, nos seguintes trechos apontados por dois docentes distintos (sendo o primeiro trecho pautado na ideia de ajustamento e adaptação e o segundo na noção de resistência e proposição, embora ambos tenham considerado a importância da perspectiva de formação crítica): a) “Formar um aluno que saiba o básico para o mundo do trabalho, mas também que tenha disponibilidade para aprender as especificidades que lhe serão impostas pelos empregadores” (“Respondente 8”) e b) “Fatores econômicos no sentido da empregabilidade se forem colocados como única meta acabam precarizando todo o sistema, uma educação integral pode se firmar além da volatilidade do mercado (“Respondente 9”).

As questões 19 a 21 trataram da coerência entre a proposição político-filosófica do IF e as demandas do mercado e entre a prática pedagógica institucional e as determinações do MEC. Neste conjunto de respostas, é possível observar a forma como os docentes entendem a relação do IF com interferências externas.

#### **SOBRE A COERÊNCIA DA PROPOSIÇÃO POLÍTICO-FILOSÓFICA DOS IFS COM DEMANDAS DO MERCADO, SUA PRÓPRIA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DETERMINAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**Respondente 5 (DFT)** – Sobre coerência com demandas do mercado: “Partindo do pressuposto que a proposta filosófica do IFSP é progressista, existe uma contradição do que mercado de trabalho espera e o que o IFSP propõe. O mercado de trabalho está inserido em um sistema capitalista onde o lucro é o seu objetivo. Uma proposta política e filosófica progressista coloca o ser humano no centro do processo o que em si só já gera um conflito. No entanto a ementa dos cursos técnicos é sempre pensada olhando para o mercado de trabalho. Isso reduz o conflito e normalmente é essa área que predomina quando o profissional se forma”. Sobre coerência com a própria prática pedagógica: “Existe uma tentativa de coerência, vemos que os professores

das áreas de humanas conseguem implementar melhor a proposta do que os professores das áreas técnicas”. Sobre coerência com o MEC: “Atualmente não há coerência entre a proposição política e filosófica do IFSP e as orientações do MEC, pois esse último tem privilegiado uma educação tecnicista cortando recursos de áreas, que segundo eles não dão resultados concretos para o Brasil. Sempre vi na proposta política e filosófica do IF algo que pense a educação para formação integral do ser humano”.

**Respondente 6 (DFT)** – O respondente juntou as duas questões sobre demandas do mercado e prática pedagógica: “A proposição do IFSP [visa] a alteração de realidades, inclusão, entendimento de realidades diferentes. Acredito tentar considerar esses fatores dentro da minha didática”. Sobre a relação com o MEC: “Não, no papel sim, mas não há meios e espaços para essas implementações”.

**Respondente 7 (DFT)** – Sobre o mercado: “Pensando na questão técnica do curso que conheço com mais profundidade, vejo coerência sim”. Sobre prática pedagógica: “Acredito que sim, porém a prática pedagógica da instituição envolve os docentes que possuem uma trajetória singular e isso acaba afetando”. Sobre a relação com o MEC, afirmou: “Acredito que por ser um órgão superior as regras e definições são cumpridas”.

**Respondente 8 (DFG)** – Sobre coerência com mercado de trabalho: “Na teoria acho que sim. O IFSP quer formar alunos que estejam prontos para o mercado de trabalho. Porém, na prática, essa formação deixa muito a desejar, além de ter currículos defasados e alguns cursos que não tem tanta procura”. Sobre a prática pedagógica, acredita que não haja coerência, pois “A maioria dos professores são tecnicistas, conteudistas, que não levam o aluno a pensar ou construir seu conhecimento, vivendo apenas de reprodução do conhecimento” e acerca do MEC: “Estamos vivendo um momento de reforma dos currículos dos cursos do IF que acredito estejam tentando atender às demandas do MEC, mas o próprio MEC está mudando, eu acho que dentro de sua filosofia o IF tenta atender às orientações do MEC”.

**Respondente 9 (DFG)** – Afirmou coerência com o mercado de trabalho: “Como disse, o mercado deve pressupor uma necessidade de adaptação que pressupõe uma atuação crítica”. Entende que não haja coerência geral na prática pedagógica, mas algumas disciplinas fazem “pensar criticamente e reflexivamente, levando o aluno a uma atuação mais significativa”. Sobre o MEC: “as coisas são postas de modo muito geral e há diferentes interpretações em jogo, pode-se dizer que há diferentes grupos políticos tomando posições contrárias. Apesar de que o governo pretende uma mudança radical na educação com a crítica de nomes consagrados como Paulo Freire, em boa parte depende da burocracia institucionalizada da qual fazemos parte como servidores públicos e com isso, não vejo incoerência”.

**Respondente 10 (DFG)** – “Existe coerência, na medida que a instituição se coloca numa condição de subalternidade em relação ao mercado de trabalho”. Não vê coerência no aspecto pedagógico, mas afirmou que busca “desconstruir essa lógica no dia-a-dia”. Com relação à existência de coerência do posicionamento do IF com o MEC, declarou que “infelizmente sim”.

**Respondente 11 (DFG)** – Há coerência em parte com o mercado, pois “o mercado de trabalho é muito exigente e competitivo. No IFSP acredito que trabalhamos bem pouco esses aspectos com os alunos”. Sobre coerência na prática pedagógica afirmou: “Em parte. Acho que nosso papel como docente é mostrar todos os lados da política, prós e contras da direita e esquerda. Às vezes tenho a impressão que isso não acontece e que os professores acabam pendendo pro lado que assumem como correto”. Sobre coerência com o MEC: “Não, o MEC não quer a formação de um aluno pensante, esclarecido, e isso é o que o IFSP faz”.

**Respondente 12 (DFG)** – Sobre coerência com o mercado: “Sim e não, acredito que deveria ter, mas não vejo o mercado de trabalho brasileiro procurando um profissional crítico...”. Enxerga coerência na prática pedagógica, em geral. Sobre coerência com o MEC: “Hoje não, em governos passados já houve, mas o governo atual [bolsonarista] é incrivelmente medíocre, vive e propaga a cultura da mediocridade, falta de pensamento crítico, cultura e desvalorização da ciência”.

Nesse quadro, podemos observar que o “Respondente 5” atestou a existência de uma perspectiva progressista institucional que se afasta das demandas neoliberais do mercado de trabalho, posicionando-se com bastante criticidade sobre o assunto e afirmando que a prática pedagógica tem coerência com a proposição político-filosófica, especialmente no caso dos docentes da formação geral. É interessante como esse docente, que é da área técnica, revelou considerar a formação política vinculada à formação geral em algumas de suas respostas, mostrando-se mais alinhado pedagogicamente a esse grupo que à concepção que carrega sobre a área técnica. Sobre a atuação do MEC (constituído no período de aplicação do questionário) também foi taxativo na crítica. Nas declarações do “Respondente 6” também verifiquei uma perspectiva transformadora e inclusiva atribuída ao IF e, em contrapartida, uma crítica ao MEC, declarando “impossível o atendimento de suas demandas”. Vale reforçar que o MEC ao qual os respondentes se referem são de composição e proposição político-ideológica distintas daquelas vigentes no Ministério da Educação do governo progressista que criou e implementou os IFs.

O “Respondente 7”, assim como o “Respondente 6”, não apresentou perspectiva crítica sobre as práticas do mercado ou sobre condições atuais das relações de trabalho e afirmou que a formação da área técnica, da qual faz parte, atende as demandas do mercado. Sobre a coerência pedagógica com a proposição institucional, lembrou que a diversidade da formação docente afeta em parte o processo. Sobre o MEC, destacou o “cumprimento” necessário daquilo que é determinado por “órgão superior”.

O “Respondente 8” afirmou não haver coerência do IF com o mercado, não por apresentar uma perspectiva crítica ao mercado, mas por identificar lacunas na formação e na oferta de cursos. Ainda sobre a prática pedagógica, afirmou que a incoerência com a proposição político-filosófica institucional estaria relacionada a que os professores não levam o aluno a pensar, apenas a reproduzir e que são tecnicistas e conteudistas. A crítica do respondente ao corpo docente parece pairar sobre o aspecto técnico e sobre uma ausência de “atualização” da oferta formativa às demandas de um mercado sempre em transformação. Sobre o MEC, afirmou que o IF busca atendê-lo e que as reformulações curriculares da instituição seguem essa orientação.

É muito interessante observar as várias concepções formativas apresentadas pelos docentes. O “Respondente 9” vai em direção distinta ao apresentado pelos “Respondentes 6, 7 e 8” sobre a coerência do IF com o mercado, pois, ao afirmá-la, sujeita o segundo à formação realizada pelo primeiro, ou seja, entende que as adaptações observadas no mercado dependem de uma atuação crítica (promovida pela formação realizada no IF). Nesse sentido, parece vincular formação crítica a uma certa capacidade gerencial de inovar para adaptar-se às transformações. Dada a perspectiva progressista com que respondeu as demais questões, e à sua indicação de continuidade da reflexão iniciada na resposta do bloco anterior, pode-se inferir que o respondente tenha apontado para a necessidade de um posicionamento ético-político e sobre as práticas mercadológicas (a questão da gestão da tecnologia, por exemplo), mas isso não foi apontado explicitamente, o que também indica uma contradição discursiva. De toda forma, declarou não haver coerência geral dos docentes com tal formação crítica estabelecida institucionalmente, mas apontou a relevância de algumas disciplinas mais “reflexivas”. Ao analisar a relação com o MEC criticou a atuação do ministério, exemplificando com a desvalorização da contribuição de Paulo Freire (também citado por um TAE) – representativa dos discursos conservadores em atuação no momento político de sua resposta – mas atestou que, ao final, por questões burocráticas, mesmo uma instituição que se posicione de forma mais progressista, termina por atender suas determinações.

O “Respondente 10” fez crítica à coerência do posicionamento do IF com relação ao mercado, compreendendo o primeiro em “condição de subalternidade”. Afirmou incoerência da prática pedagógica com a proposta política anunciada pelo IF e declarou que “infelizmente” há coerência do IF com o MEC. Ou seja, partiu de uma concepção político-educacional institucional pautada na atuação crítica e transformadora e demonstrou compreender que a instituição não pratica seus princípios constitutivos e submete-se às demandas do mercado, além de atender aos direcionamentos de um ministério conservador constituído no momento da resposta.

O “Respondente 11” atribuiu incoerência com o mercado, mas apenas em decorrência de seu grau de exigência e competitividade. Na prática pedagógica, a coerência aparece em sua resposta como sendo parcial, pois o respondente se coloca contrário ao posicionamento ideológico dos docentes identificado por ele, além de opinar que “deveriam mostrar todos os lados da política, prós e contras da direita e esquerda”. No entanto, apesar da declarada neutralidade política, ao afirmar incoerência com o MEC, relaciona o IF à formação do aluno

“pensante, esclarecido”, não desejado pelo ministério. Tal perspectiva política revela o desconhecimento do docente sobre o materialismo histórico dialético e sua crítica às relações sociais do trabalho na sociedade de classes. Já o “Respondente 12” foi mais taxativo em declarar que o mercado não busca um profissional crítico, além de considerar uma coerência da prática pedagógica com a proposta política institucional que afastaria o IF do MEC do governo Bolsonaro, descrito como medíocre, acrítico e negacionista.

As questões de 22 a 24 indagaram os docentes sobre a Reforma do Ensino Médio, os possíveis impactos no ensino médio integrado do IFSP e sobre as motivações que levaram ao estabelecimento da reforma.

**SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO; POSSÍVEIS IMPACTOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP E MOTIVAÇÕES POLÍTICAS, ECONÔMICAS E EDUCACIONAIS QUE LEVARAM A ELA**

**Respondente 5 (DFT)** – Embora tenha afirmado pouca apropriação do tema, sobre impactos no EMI, atesta que: “nada que corte recursos ou carga horária das disciplinas do núcleo comum teria o meu apoio, já temos um foco bastante grande no ensino técnico, minha impressão, sem me aprofundar muito, é que a área de humanidades ficou prejudicada com a reforma” Sobre as motivações: “Minha opinião é que se tentou uma base comum alinhada com o sistema capitalista que temos no Brasil e na grande maioria dos países do mundo. Creio que o Banco Mundial deva ter uma participação importante nesse processo”.

**Respondente 6 (DFT)** – Afirmou não ter conhecimento necessário para discutir.

**Respondente 7 (DFT)** – Afirmou não ter conhecimento para discutir, “porém acredito que a maioria das alterações na educação não são focadas no aluno e sim em questões econômicas (diminuição do custo da máquina pública)”.

**Respondente 8 (DFG)** – Sobre a reforma “o que tenho ouvido é que a proposta é trabalhar os conteúdos por áreas. Eu sou grande entusiasta de PBL [Metodologia baseada em problemas] e por isso eu acredito que a proposta é interessante. Porém eu acho que os professores não estão prontos para uma mudança assim”. No EMI: “Se a lei for bem executada, o aluno pode ser melhor formado, tanto na área de formação geral quanto técnica, além de ter uma formação integral. Porém, se não for, o aluno pode passar pelo ensino médio sem aprender nada e aí não conseguirá ter êxito profissionalmente”. Sobre motivações identificadas para a reforma: “Eu acho que da maneira que está proposta, espera-se que o número de professores possa ser menor, o que trará economia para os gastos públicos. Sobre motivações educacionais, possivelmente podem ter pensando que era mais fácil e produtivo assim e poderiam ser usadas metodologias ativas. Agora política, eu não tenho em mente nenhuma motivação”.

**Respondente 9 (DFG)** – Afirmou alguma apropriação do tema e opinou que “as reformas vêm enfatizando o neoliberalismo e a sujeição de todos os aspectos da sociedade, incluindo o próprio estado ao mero aspecto econômico, o que acaba tomando a escola e sua administração como uma empresa. Este é um movimento mundial e o máximo que podemos é resistir”. Sobre impactos nos cursos integrados: “Considerando que a reforma vem em um momento de crise econômica e em um governo que não tem privilegiado a educação, temos um impacto grande,

mas pode ser que as próximas eleições presidenciais tragam mudanças. De qualquer modo, a reforma tem de ser analisada dentro de um contexto de aplicação”. Indicou como motivações: “o neoliberalismo, a escola concebida como empresa, o aspecto econômico limitando a imaginação política”.

**Respondente 10 (DFG)** – Afirmou conhecer a reforma e se declarou contrário, pois dialoga com a lógica que ele afirmou ter acabado de criticar (no bloco anterior). Não se posicionou sobre impactos diretos no EMI, mas afirmou compreender que “essa reforma está em sintonia com a reforma trabalhista, previdenciária e o avanço das políticas neoliberais no pós-golpe”.

**Respondente 11 (DFG)** – Se posicionou como contrário. “A reforma do ensino médio prevê obrigatoriedade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, apenas, nos 3 anos do ensino médio. Disciplinas como educação física, arte, sociologia e filosofia não só podem não configurar disciplinas formais, como seus conteúdos podem ser tratados como temas transversais, não sendo obrigatórios na base curricular como disciplinas”. Sobre impactos no EMI dos IFs acredita que haverá: “Essa lei prevê a dualidade entre a formação geral e o ensino profissional, impactando diretamente na formação dos nossos alunos”. As motivações são “eliminar disciplinas, extinguir concursos públicos, priorizar professores aulistas, sem falar na formação de cidadãos alienados”.

**Respondente 12 (DFG)** – Afirmou apropriação sobre a reforma e se declarou contrário: “Em princípio por causa do processo de imposição com o qual foi estabelecida, mas também porque é uma proposta na contramão do projeto educacional que estava em implantação no Brasil, na medida em que não estabelece um currículo comum a todos os estudantes, o que cria ‘classes’ diferentes de egressos. Além disso acredito que a premissa para a reforma era falsa, e que o motivo da grande evasão do EM no Brasil nada tem a ver com o conteúdo programático em si, mas sim com a cultura social de desvalorização do ensino e da ciência. O ensino médio poderia abordar temas muito mais complexos e ainda assim ser interessante aos jovens (como vemos em outros países). O desestímulo acontece na medida em que a infraestrutura é inadequada, tanto na falta de profissionais adequadamente formados, na forma como são remunerados, como na estrutura escolar”. O docente afirmou não ser contrário a um EM de tempo integral, “pelo contrário, devido às demandas do mercado de trabalho na vida das famílias, a escola toda deveria ser em período integral, mas isso deveria ser feito aumentando as oportunidades artísticas, culturais e lúdicas da escola, realizando atividades de socialização, descontração e expressão artística no período estendido”. Afirmou que “até o momento” não via impactos para os cursos integrados. E sobre as motivações, compreende que “A ideia é simplificar a formação do jovem pobre. No Brasil, no geral, o objetivo é conseguir aumentar o número de pessoas com determinado diploma, para alcançar índices de interesse, e essa lógica se propaga por todos os níveis! No caso dessa reforma a ideia é simplificar para diminuir a evasão, nivelando por baixo a educação dos jovens da periferia. Isso porque resolver o problema envolveria muito mais investimento e eficiência, sendo que não há interesse de formar uma massa crítica no Brasil”.

Retomo aqui que os IFs não implementaram compulsoriamente a Reforma do Ensino Médio, mas foram afetados por ela (ainda que em proporções distintas que dependeram das decisões de cada gestão), em função de cortes orçamentários que se impuseram concomitantemente. No caso do IFSP, os PPCs dos cursos integrados foram reformulados com perdas significativas e o processo como o debate foi conduzido internamente foi apresentado nesta tese (quinto capítulo). Foi identificado um período de discussões importantes promovidas

ao longo da elaboração do novo Currículo de Referência, porém, as reformulações, em si, ocorreram de uma forma acelerada que impediu um debate mais amplo e formativo entre os servidores. Nesta categoria de análise que trata do conhecimento e do posicionamento diante da reforma por parte dos docentes, revelam-se perspectivas dissonantes não apenas com base em aspectos ideológicos, mas também relativas à lacuna de apropriação das motivações, implicações e desdobramentos da política que poderiam ter sido mais bem debatidas e elaboradas internamente.

O “Respondente 5”, mesmo declarando pouca apropriação do tema, saiu imediatamente em defesa da qualidade da formação geral, do núcleo comum e da área de humanidades que considerou prejudicada pela reforma e, como docente da área técnica, afirmou que já há predominância da área no ensino médio integrado. O docente demonstrou, ainda, compreensão e posicionamento político claros sobre a reforma, ao denunciar um alinhamento com interesses do capital local e global. O “Respondente 6” não quis opinar e o “Respondente 7” também afirmou não conhecer profundamente o tema, mas se posicionou como defensor da educação pública ao revelar sua descrença nas reformas educacionais, afirmando que a maioria delas não tem motivação na qualidade da oferta para os alunos, mas em interesses econômicos como “diminuição do custo da máquina pública”. Com essa declaração, o “Respondente 7” não faz menção direta às investidas do capital na educação, mas revela conhecer as narrativas privatistas que rondam os fundos públicos.

As respostas desses dois docentes da área técnica, especialmente para esse bloco de questões, demonstram que a associação que se faz, no senso comum, de que professores da formação geral apresentam posicionamento político mais crítico, em detrimento dos docentes da formação técnica que tendem a ser mais conservadores ou mais vinculados a concepções neoliberais, nem sempre é verdadeira. Note-se que o “Respondente 8”, professor licenciado com atuação na formação geral, defendeu a Reforma do Ensino Médio com base nos discursos apresentados pelos reformadores de um modelo mais flexível de educação. Esse docente afirmou-se como “entusiasta da metodologia baseada em problemas” e a entende como uma inovação para a qual os demais professores “não estariam preparados”, reafirmando a crítica realizada aos docentes no bloco de questões anterior, percebidos pelo respondente como “conteudistas”. Nesse sentido, as narrativas reformistas de “modernização” da educação que dialogam com condições de trabalho também “modernas” (leia-se desregulamentadas e precarizadas), mediadas pela tecnologia (gerida pelo capital), encontram eco nos espaços



educacionais, em função da crítica paulatina que a educação vem sofrendo e que consegue adesão de parte da sociedade e também de seus agentes. A precarização intencional promovida no sistema educacional, por meio da redução orçamentária e do baixo investimento na formação e na condição de trabalho dos docentes e demais servidores da escola, aliada aos problemas sociais exteriores à escola, produz os efeitos concretos que dão base argumentativa para tais “propostas de inovação”. Sobre os efeitos da reforma no EMI, o “Respondente 8” também se posicionou favorável, se “a lei for bem executada”, pois vê no modelo uma forma de preparar os estudantes para “ter êxito profissionalmente”. A intenção revelada pelo docente de ofertar uma educação de maior qualidade tem legitimidade, porém sua compreensão sobre os problemas da reforma revela-se bastante reduzida. Ao refletir sobre as motivações que levam à reforma, o docente não identificou aspectos políticos, mas revelou concordar com uma possível intenção de redução do número dos professores, por tratar-se de uma “economia para os gastos públicos”, o que nos leva a destacar as perspectivas opostas desse professor e do docente da área técnica “Respondente 7” que, justamente, criticou as propostas de “diminuição do custo da máquina pública”.

Os “Respondentes 9 a 12” apresentaram-se veementemente contrários à reforma, demonstraram apropriação relevante sobre seus problemas, riscos, intenções escusas, discursos falaciosos e motivações de várias ordens. Suas respostas coincidem com aspectos que já foram discutidos nesta tese, dessa forma, considero desnecessário reproduzi-los, mas tais perspectivas ficam bastante claras com a leitura de suas próprias respostas que aparecem no quadro anterior. Destaco apenas um pequeno trecho do “Respondente 12”, no qual afirma que até aquele momento não via impactos para os cursos integrados. Dada sua compreensão crítica da educação, apresentada nessa e em outras respostas, certamente no momento presente, pós reformulação dos PPCs, o referido docente já tenha se deparado com a concretude de tais efeitos no EMI. Na sequência, apresento as respostas ao bloco de questões vinculadas à percepção dos docentes sobre as perspectivas de seus alunos. As questões de número 25 a 27 tratam da coerência entre o perfil de egresso institucional e o concebido pelo alunado, as motivações que levam os estudantes a buscarem um curso do IF e as possíveis causas da evasão.

<p><b>SOBRE A COERÊNCIA DA PROPOSIÇÃO POLÍTICO-FILOSÓFICA DOS IFS E O QUE DESEJAM/PERCEBEM OS ESTUDANTES. SOBRE MOTIVOS PARA INGRESSO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP E PARA EVASÃO</b></p>
---

<p><b>Respondente 5 (DFT)</b> – Declarou que: “Apesar de não se revolucionário, percebo que o IFSP tem uma posição progressista dentro da educação, com conscientização sobre temas identitários</p>
--

que nunca vi em outras escolas. Aqui, temos que levar em consideração que venho de uma atuação em escolas particulares de nível superior, onde a liberdade é mais restrita. Essa posição progressista vem da própria ampliação dos Institutos Federais no governo do PT. E só isso já entra em conflito com o que o mercado espera de um estudante/profissional. No entanto, acredito que esse deva ser o papel do IFSP, ser uma escola que estimula o estudante a pensar o mundo e vê-lo de uma maneira crítica”. “A maioria dos estudantes não busca o curso técnico e sim a formação de ensino médio. Como não existem boas escolas de formação de ensino médio, sem serem técnicas, eles optam pelo IFSP”. Sobre evasão afirmou que nos casos que presenciou, os “estudantes não conseguiram acompanhar o ritmo de estudos da escola e optaram pela transferência para uma escola estadual”.

**Respondente 6 (DFT)** – “De algumas formas, sim. O ambiente do IFSP, além de focar na formação técnica, abrange também o acolhimento e relações com os estudantes. Além disso, pela qualidade das formações, vai ao encontro de seus anseios de capacitação”. Sobre motivo para os estudantes buscarem o curso na instituição: “Acredito que a boa formação, a possibilidade de inserção no mundo do trabalho e também a experiência inicial na área técnica escolhida”. Acerca da evasão: “Realidades diferentes das que a comunidade interna está acostumada, o que pode representar dificuldade no seguimento dos estudantes”.

**Respondente 7 (DFT)** – Sobre coerência da oferta formativa do IF e a perspectiva dos alunos, afirmou: “nunca prestei atenção ou tive esse tipo de percepção dos alunos”. Sobre o motivo que leva o aluno a buscar o IF: “acredito que a formação técnica abre uma porta para o mundo do trabalho e que para muitos essa porta é a única saída. Porém, vemos que muitos alunos entram no curso por indicação da família por causa da qualidade do ensino. Só que como não foi uma escolha do aluno, ele acaba não gostando do curso e não abraçando a oportunidade de entrar no mundo do trabalho cedo”. Sobre motivos para evasão, acredita ser “o excesso de conteúdo ensinado e a forma como é ensinada. Essa metodologia tradicional, no meu ponto de vista, é o principal motivo. Acredito que um segundo motivo seja pela questão econômica dos alunos que precisam trabalhar e que o governo deveria subsidiar um auxílio para todos os alunos se manterem na escola”.

**Respondente 8 (DFG)** – Sobre coerência com o esperado pelos estudantes: “De certa forma sim, a maioria dos estudantes que procuram o IFSP já sabem o que ele pode oferecer, assim, já sabem o que podem esperar e isso de alguma maneira deve ir de encontro aos seus anseios”. Sobre a escolha dos estudantes pelos cursos do IF “Eu acredito que a grande maioria procura o IFSP apenas pela formação geral, sem interesses imediatos de sair para o mundo de trabalho sem tentar um vestibular/Enem”. “Acho que a principal causa de evasão no médio é a não identificação com a área do curso escolhida, seguida pela dificuldade de acompanhar o ritmo das aulas. São muitas disciplinas ao mesmo tempo e os professores são bem exigentes no geral”.

**Respondente 9 (DFG)** – Vê coerência na forma como o médio integrado “tem sido feito” com a expectativa do alunado que, em sua maioria, busca “a universidade, o instituto seria um modo de buscar uma educação de qualidade que pudesse facilitar a passagem ao curso superior e a parte técnica ficaria secundária, mas sempre há os que pelo menos em um primeiro momento, seguem como técnicos”. Sobre evasão, afirmou que muitos estudantes não conseguem se dedicar integralmente aos estudos”.

**Respondente 10 (DFG)** – Não vê coerência, “Os estudantes, em sua grande maioria, anseiam por outros objetivos de vida distintos daqueles impostos pelo perfil do egresso”, pois buscam “a formação geral e a possibilidade de ingressarem futuramente em uma universidade”. Considerou, ainda, que a evasão se dê em função de “Cursos engessados e arcaicos”.

**Respondente 11 (DFG)** – Vê coerência: “Percebo que os alunos se sentem acolhidos no IFSP e percebem que a formação integral vai além do conteúdo ministrado nas disciplinas”. Vou falar especificamente de casos particulares, não sei se representa o geral. Mas já presenciei casos que os alunos buscam o IFSP devido à facilidade de ingresso no superior, e também devido à formação geral de qualidade que há nos cursos integrados, não tanto pelo curso técnico”. “O principal motivo de evasão é a não familiaridade com a área técnica do curso”.

**Respondente 12 (DFG)** – “Não exatamente, mas a maioria deles consegue absorver essa formação ao longo do ensino médio”. Acredito que o aluno que entra no IFSP geralmente busca uma formação de qualidade gratuita, muitas vezes eles não têm afinidade e nem se interessam pela formação técnica, mas veem no IFSP uma formação geral boa, gratuita, e que ainda dá direito a entrada facilitada nas faculdades públicas através das cotas para estudantes da rede pública. Além disso, para alguns, o IFSP é a única chance de conseguir uma educação digna e uma profissão que lhe permita alguma ascensão social”. Entende a evasão por: “Três motivos principais: aquele aluno que tem grande vulnerabilidade social/emocional e que acaba não conseguindo acompanhar o curso; o aluno que não tem aptidão ou interesse na área técnica e acaba desistindo para ir para outro curso técnico ou o EM normal e o aluno que não se acostuma com a rotina puxada do curso. Além disso, durante a pandemia tivemos muitos casos de alunos que precisaram trabalhar ou não se ajustaram ao novo calendário”.

Percebe-se uma compreensão geral nos docentes sobre a coerência entre o que o IFSP oferta e o que os discentes esperam, quando se referem à qualidade do ensino e à expectativa de alcançar o ensino superior que o “Respondente 5” atribuiu à carência de escolas públicas de ensino médio (não técnicas) com qualidade equivalente aos IFs. Este docente ainda destacou a perspectiva política do IFSP que não coincide, necessariamente, com o mercado, mas exerce papel importante na formação crítica dos estudantes, abarcando questões identitárias e uma abordagem mais libertária que não ocorre em muitas escolas. Vinculou esse posicionamento formativo institucional ao governo progressista do PT, ao longo do qual foram criados e implementados os IFs. Apenas o “Respondente 6” apontou o interesse pela formação técnica como motivo principal para a procura dos alunos pelos cursos do ensino médio integrado, mas destacou a importância do “acolhimento e relações com os estudantes”, além de atender o que identificou como “anseios de capacitação” dos alunos, definidos pela qualidade da formação e ampliação da oportunidade de inserção no trabalho e experiência na área escolhida; o “Respondente 7”, por outro lado, identificou a formação técnica como oportunidade única para alguns estudantes, mas reconheceu ser uma escolha da família com a qual, muitas vezes, os alunos não se identificam e deixam de aproveitar a “oportunidade” por ele mencionada.

O “Respondente 8” compreende que os egressos não apresentam “interesses imediatos de sair para o mundo de trabalho sem tentar um vestibular/Enem”. Já o “Respondente 9”, embora considere a formação técnica como secundária na escolha dos estudantes, ponderou que alguns exercem a função técnica, “pelo menos em um primeiro momento”, o que indica que a

tentativa de alcançar a universidade permanece nos anseios de futuro dos egressos do IF, segundo a percepção deste docente. O “Respondente 10”, embora afirme incoerência na oferta do EMI dos IFs com as expectativas dos alunos, justifica sua resposta destacando que a busca dos estudantes é pela continuidade dos estudos em nível superior. Dessa forma, a incoerência apontada estaria na oferta de formação técnica, exclusivamente, uma vez que a qualidade da formação geral dos cursos de ensino médio integrado dos IFs é geralmente reconhecida. O “Respondente 12” apresenta compreensão parecida com o “Respondente 10”, mas afirma que os estudantes acabam “absorvendo” a formação técnica ao longo do ensino médio por buscar uma formação gratuita de qualidade e que “para alguns, o IFSP é a única chance de conseguir uma educação digna e uma profissão que lhe permita alguma ascensão social”. O “Respondente 11” tratou do acolhimento oferecido pelo IF aos alunos e o reconhecimento dos mesmos sobre a formação integral opinando também sobre o maior interesse na formação geral com expectativa de acesso ao nível superior.

Sobre motivos que levam à evasão, o “Respondente 5” os relacionou com “dificuldade dos estudantes em acompanhar o ritmo da escola”. A mesma justificativa aparece também no “Respondente 7” que associou tal dificuldade ao “excesso de conteúdo e à metodologia tradicional”. A crítica à metodologia e ao formato também apareceram no “Respondente 10” que classificou os cursos do ensino médio integrado como “engessados e arcaicos”. Aqui abro parênteses para retomar reflexões já apontadas sobre a prática e a didática pedagógicas que devem ser continuamente melhoradas, mas com um cuidado especial para que isso não se confunda com mudanças e inovações acenadas pela lógica de mercado que visa a formação acrítica e aligeirada. O acolhimento e a integração do estudante devem passar pelo atendimento personalizado de suas necessidades educacionais e os métodos de ensino devem ser ricos e diversos, além de passar pela reflexão continuada do docente, para que o conhecimento se democratize. No entanto, nota-se uma popularização de discursos educacionais que criticam o “conteudismo” e apontam soluções nas pedagogias ativas, nos chamados “projetos de vida”, em atividades pautadas na ludicidade, na “gamificação” de conteúdos, nas atividades remotas, nas “aulas invertidas”, entre outras formas de aquisição de conhecimento que, em muitos casos, apresentam reflexões superficiais e configuram-se em atividades pedagógicas sem lastro no conhecimento teórico, científico, cultural e histórico – capaz de fomentar o aprofundamento, a elaboração e a abstração –, em benefício de uma anunciada “formação aplicada à prática”. De toda forma, embora tenha declarado não ter “prestado atenção” ou tido “esse tipo de percepção

dos alunos” sobre suas perspectivas com relação ao ensino médio integrado, o “Respondente 7” apresentou sensibilidade ao constatar também a dificuldade econômica como mais um fator de evasão, para o qual sugeriu solução por meio de políticas de assistência estudantil.

Os “Respondentes 8 e 12” apontaram a “dificuldade de acompanhar o ritmo do curso”, mas não como o primeiro fator para evasão. O “Respondente 8” destacou o alto grau de exigência dos professores, mas compreende que a “não identificação dos estudantes com a área técnica” do curso integrado escolhido é o motivo principal, coincidindo com o apresentado também pelo “Respondente 11”. Já o “Respondente 12” apontou em primeiro lugar a ‘vulnerabilidade social/emocional’; em segundo a “não identificação com a área técnica”; em terceiro a “dificuldade de acompanhar a rotina puxada do curso” e citou, ainda, o problema da pandemia que levou alunos à evasão pela “incompatibilidade entre trabalho e o novo calendário”.

Sobre o problema relativo à necessidade de trabalhar ou a outras vulnerabilidades sociais citadas pelo “Respondente 12”, o “Respondente 6” criticou, subliminar e sutilmente, a dificuldade da comunidade interna em compreender a realidade social de muitos estudantes e o “Respondente 9” destacou que alguns alunos “não conseguem dedicar-se integralmente”. Tanto a dificuldade de alguns alunos em acompanhar a exigência do ensino no IF quanto as dificuldades da instituição em se adaptar à realidade material dos estudantes, compreendidas como motivações para evasão, foram apontadas também pelos servidores TAEs que atuam mais diretamente com os alunos no atendimento às suas necessidades psicossociais e na gestão de políticas de acolhimento, permanência e êxito, apresentadas na seção anterior (6.1.1). Tais aspectos devem ser considerados como prioridade para uma instituição que pretende ser espaço democrático e de promoção da transformação social e emancipação da classe trabalhadora.

Nos mesmos moldes da análise realizada com os questionários aplicados aos servidores TAES, encerro este tópico de análise das respostas dos docentes com suas próprias reflexões sobre a contribuição do IFSP e da política do EMI para a sociedade e para os egressos:

<b>EFETIVA CONTRIBUIÇÃO DO IFSP PARA A SOCIEDADE E EGRESSOS COM A OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO</b>
<b>Respondente 5 (DFT)</b> – “O IFSP tem contribuído para formar técnicos/as com ótima capacidade técnica para a modalidade e uma boa leitura crítica do mundo”.
<b>Respondente 6 (DFT)</b> – Não respondeu.

**Respondente 7 (DFT)** – “Pela pouca experiência que tenho com alunos, acho que eles estão sendo bem formados para aquilo que é taxado como bom. Ou seja, os alunos estudam pra caramba um monte de conteúdo que, no final das contas não serão utilizados em suas vidas e de sua comunidade. Porém, essa é uma discussão além do IFSP, é uma mudança que deveria ser realizada em nível nacional”.

**Respondente 8 (DFG)** – “O IFSP tem formado alunos que se saem bem em vestibulares e concursos no geral, bem como já consegue que os alunos que querem atuar na formação técnica já saiam pelo menos como estagiários. Além disso, forma alunos com pensamento crítico e que se posicionam perante a nossa realidade. São alunos ativos, atuantes e capazes de se incluírem em qualquer ambiente para onde forem”. No espaço para “outros apontamentos”, este respondente declarou que “os estudantes dos cursos integrados do IF são mais preparados que os ingressantes dos cursos superiores vindos de outras instituições escolares de ensino médio.

**Respondente 9 (DFG)** – O IFSP oferece “Educação pública de qualidade com a possibilidade de exercer uma profissão importante para a sociedade”.

**Respondente 10 (DFG)** – “A contribuição é baixa tendo em vista que boa parte do alunado dos cursos integrados ao ensino médio almeja outros objetivos de vida”. No espaço para “outros apontamentos” este respondente destacou que a instituição deveria considerar “o que o aluno ingressante deseja”.

**Respondente 11 (DFG)** – “Formação de qualidade, crítica, que possibilite o aluno a buscar seus objetivos com determinação e empenho”.

**Respondente 12 (DFG)** – “Para a sociedade, eu acredito que estamos formando muitos jovens críticos que serão excelentes profissionais e cidadãos capazes de exercer a sua autonomia e cidadania completamente. Não acho que são todos, mas muitos conseguem atingir essa meta”.

## 6.2 Perspectiva dos Egressos

O questionário aplicado aos egressos contou com um total de 42 questões mais uma com espaço para outras observações que o respondente considerasse relevante. Trata-se de um questionário extenso que contemplou perguntas com temas coincidentes com o questionário aplicado aos servidores – para que as distintas concepções pudessem ser confrontadas – e outras que foram incluídas no modelo original do questionário, por indicação da Banca do Exame de Qualificação, para que a compreensão dos egressos como sujeitos fosse mais ampla. Essas novas questões referem-se à trajetória escolar anterior ao IF, à condição educacional e financeira da família e à possibilidade de dedicar-se integralmente aos estudos ou necessidade de exercer alguma atividade remunerada ou doméstica. Além disso, busquei compreender melhor a percepção que os estudantes carregam de seu próprio contexto, como se descrevem, como compreendem a contribuição dos IFs, quais aspectos positivos ou negativos consideram

relevantes no curso e como enxergam suas perspectivas acadêmicas e profissionais futuras. Com tais indagações, foi possível identificar a concepção dos estudantes sobre o perfil de egresso para o ensino médio integrado do IFSP.

A coleta foi difícil, pois muitos egressos já estavam engajados com desafios de sua nova etapa de vida, mas o resultado, riquíssimo. Suas respostas, apresentadas integralmente como não poderia deixar de ser, trazem relatos importantes, agradecidos, demandantes e emocionados que considero a “cereja do bolo” desta tese e que, em sua maioria, falam por si mesmos. Os questionários foram aplicados em 2022 à primeira turma de egressos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *campus* Campinas, formada em 2021, conforme recorte apresentado no primeiro capítulo. Dos 12 respondentes, aqui nomeados como “Respondentes de I a XII”, todos tinham 19 ou 20 anos, metade se declarou do gênero masculino e outra metade do feminino; com relação à cor/raça, metade se autodeclarou branca, quatro estudantes pardos e dois pretos.

O primeiro grupo de questões (1 a 3) foi tabulado como segue, para oferecer uma visualização geral da situação profissional e acadêmica dos egressos, logo após a conclusão do curso, e sua intenção futura. Tais questões indagavam se o egresso tinha dado continuidade aos estudos e em quais instituições e cursos e, em caso negativo, se pretendia acessar o ensino superior e também se já estava trabalhando e em qual empresa e função.

<b>SOBRE CONTINUIDADE DOS ESTUDOS E INGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO</b>						
	Estuda	Curso/Instituição	Pretende	Curso/Instituição	Trabalha	Empresa/Função
I	SIM	ProFIS UNICAMP			NÃO	
II	SIM	Ciênc. Físicas e Biomolecul. USP S. Carlos			NÃO	
III	SIM	Análise e Des. Sist. UniMetrocamp Wyden			SIM	Estag. FUNCAMP, des. netsuit
IV	SIM	Análise e Des. Sist. IFSP-Campinas			SIM	Estag. Multinac., des. software
V	SIM	ProFIS UNICAMP			NÃO	
VI	NÃO*	(Cursinho pré-vestibular)	SIM	Medicina Veterinária	NÃO	
VII	NÃO		SIM	Psicologia UNISAL	NÃO	
VIII	NÃO*	(Cursinho pré-vestibular)	SIM	Ciênc. Biológ. UNICAMP/USP	NÃO	
IX	SIM	Recursos Humanos UNINTER			SIM	Estag. Multinac., contratação
X	NÃO*	(Idioma no exterior)	SIM	Rel. Int. PUC / Massoterapia	SIM	Rede de <i>fast food</i> e limpeza
XI	SIM	Matemática UNICAMP			SIM	Estag. FUNCAMP, desenvolv.
XII	SIM	Mackenzie (UPM)			NÃO	

\* Esses respondentes não cursam o ensino superior, mas mantêm atividades educacionais e preparatórias.

É possível observar que, dos doze respondentes, oito egressos já haviam dado continuidade aos estudos em nível superior, sendo cinco em Instituições de Ensino Superior públicas e três em Instituições de Ensino Superior privadas. Os outros quatro egressos que ainda não haviam alcançado as universidades, declararam ter interesse ou estar se preparando para o

acesso. Pode-se notar também que, dentre os que já frequentavam cursos de graduação, dois haviam seguido na mesma área da formação técnica realizada no IFSP (Informática), dois cursavam o ProFIS (programa da UNICAMP que permite a escolha da carreira ao final do curso), três estudavam em áreas distintas (sendo dois na área de Ciências Exatas e da Terra e um em Ciências Sociais Aplicadas) e um estudante não declarou a área. No grupo que ainda não havia acessado o ensino superior, todos afirmaram pretensão em cursos de áreas diferentes daquela da formação técnica. No que se refere ao ingresso no mercado de trabalho, cinco declararam trabalhar, sendo um deles em rede de *fast food* (trabalho que declarou como provisório em questão posterior, declarando também interesse em continuar os estudos em nível superior) enquanto os quatro demais responderam estagiar nas áreas escolhidas para sua formação superior.

As questões de 4 a 6 referem-se à satisfação do egresso que já está trabalhando (em empresa ou como autônomo), com relação à função exercida e à perspectiva de carreira e, ainda, se considera que a formação no IFSP tenha contribuído para sua vida profissional.

<b>SOBRE PERSPECTIVA PROFISSIONAL E A CONTRIBUIÇÃO DO IF</b>
<b>Respondente I</b> – Não está trabalhando. Não apontou a contribuição do IF nesse sentido.
<b>Respondente II</b> – Não está trabalhando, mas considerou positiva a contribuição do IF: “Pelo aprimoramento do raciocínio lógico e introdução às diversas linguagens de programação muito utilizadas em todas as áreas hoje em dia”.
<b>Respondente III</b> – Declarou-se satisfeito com o estágio e com a função de programador. E sobre a contribuição do IF: “Com certeza! Sem a possibilidade do técnico, talvez eu nunca tivesse a oportunidade de trabalhar nessa área, ou talvez até tivesse, mas teria dúvida se gostaria de trabalhar com isso ou não. O técnico abriu muito minha mente e me fez conhecer a área que pretendo continuar atuando”.
<b>Respondente IV</b> – Declarou-se satisfeito com o estágio por receber “benefícios excelentes (VA, VR, bolsa acima da média do mercado, Auxílio <i>Home Office</i> )”, valorizou o aprendizado diário e afirmou que vislumbra “ótima perspectiva de carreira, com políticas que promovem o reconhecimento do colaborador (aumentos e promoções)”. Sobre a contribuição do IF: “Sim, o curso técnico junto do médio trouxe uma base na área de TI que me proporcionou encontrar facilmente excelentes oportunidades de estágio no início do ano, inclusive vagas CLT na área, em empresas menores. Obs.: lembrando que diferente de outras escolas técnicas, o IF não permite o vínculo com a instituição no ano seguinte à conclusão, assim as oportunidades de estágio [só] foram possíveis porque eu estava matriculado no curso de graduação”.
<b>Respondente V</b> – Não está trabalhando. Não apontou a contribuição do IF nesse sentido.
<b>Respondente VI</b> – Não está trabalhando, mas considerou positiva a contribuição do IF: “Sim, durante meus estudos no IFSP tive meus olhos e mente abertos para uma vida estudantil na faculdade e conseqüentemente uma vida profissional na área que gosto”.



<p><b>Respondente VII</b> – Não está trabalhando. Sobre a contribuição do IF: “Sim, aumentou minha área de atuação e conhecimento, além de acrescentar novas ferramentas de trabalho”.</p>
<p><b>Respondente VIII</b> – Não está trabalhando. Sobre a contribuição do IF: “Sim, o Instituto Federal me promoveu conhecimentos em diversas áreas de ensino, instruindo-me para a construção de um pensamento crítico e baseado na pesquisa científica”.</p>
<p><b>Respondente IX</b> – Declarou-se “feliz e realizada” com o estágio. “É uma boa empresa, com um bom plano de carreira e com ótimas pessoas”. Sobre a contribuição do IFSP para a vida profissional, afirmou: “Não, eu não estou utilizando nada que aprendi no curso e não desejo seguir carreira nessa área”.</p>
<p><b>Respondente X</b> – Declarou-se insatisfeito com o trabalho porque “não há perspectiva de carreira e salário, considero como provisório”. Sobre a contribuição do IFSP: “Sim, na questão de automatização das coisas para facilitar processos de trabalho. Pra ser sincero, profissionalmente, não diretamente, porque as profissões que pretendo não estão vinculadas à formação técnica”.</p>
<p><b>Respondente XI</b> – Declarou-se insatisfeito com sua condição de trabalho atual: “Gostaria de estar trabalhando como funcionário CLT, faço estágio na FUNCAMP, terceirizado para outra empresa privada, na qual não sinto que serei efetivado”. Sobre a contribuição do IFSP para a vida profissional: “Sim, foi importante para aprimorar meus conhecimentos técnicos, mas não ajudou na hora de procurar estágio e inserir os alunos no mercado de trabalho”.</p>
<p><b>Respondente XII</b> – Não está trabalhando, mas considerou positiva a contribuição do IF: “Sim, o IF é uma das melhores instituições do país e tem um peso enorme no currículo, sem falar que o método de ensino é muito bom, o que é de grande importância na hora de prestar um vestibular”.</p>

Esse conjunto de respostas apontou que, dos cinco egressos que já ingressaram no mercado de trabalho, três declararam-se satisfeitos com o estágio e com as perspectivas de carreira, sendo que o “Respondente IV” destacou benefícios oferecidos pela empresa. Já os outros dois revelaram-se insatisfeitos: o “Respondente X” não identifica “perspectiva de carreira e salário” e considera essa atividade como provisória e o “Respondente XI” afirmou que gostaria de estar trabalhando no regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e queixou-se da terceirização do estágio e da baixa expectativa de efetivação. Nos relatos desta categoria de análise, já se podem identificar alguns efeitos do processo de flexibilização e precarização das condições de trabalho, discutido em capítulos anteriores, que estão se concretizando na atuação laboral declarada pelos egressos. Tanto as falas que apontam para a valorização de planos de carreira e benefícios, por parte de alguns egressos, quanto os desabafos de outros sobre a pouca valorização e a ausência de perspectiva de contratação efetiva, são indicativos da realidade a que estão sujeitos.

Sobre a contribuição do IF para a vida profissional, dos cinco egressos que já estavam trabalhando, apenas o “Respondente IX” opinou negativamente, justificando não ter interesse

pela área de formação técnica. O “Respondente X” apontou o mesmo desinteresse pela área técnica, mas avaliou positivamente a instituição e apresentou outros aspectos de sua contribuição. Vale destacar que os “Respondentes IV e XI” apontaram o problema da falta de apoio institucional para a realização de estágio que aparece também em questões posteriores e sobre o qual tratarei a seguir. Já entre os sete egressos que ainda não haviam ingressado no mercado de trabalho, dois não opinaram e os cinco demais avaliaram positivamente a contribuição institucional para a carreira profissional.

Chamou a atenção também, nesse bloco de respostas, a distinção entre contribuições formativas para o âmbito profissional e o acadêmico. As questões foram elaboradas em separado, justamente com o intuito de identificar se os egressos reconheciam a contribuição da formação geral para a vida profissional, ou seja, se compreendem sua relevância na formação do trabalhador. No entanto a maioria dos respondentes referiu-se à contribuição profissional do IFSP, vinculando-a à área técnica e isso reflete o que foi identificado também nos docentes que, em vários momentos de suas declarações, deixaram de considerar a importância da formação geral para a educação profissional. Uma dicotomia histórica na educação que parece permanecer, ainda que parcialmente, também na perspectiva de agentes educacionais que atuam na modalidade integrada. As perguntas de número 7 e 8 abordaram a contribuição do IF para a carreira acadêmica e outras contribuições que os egressos pudessem identificar, particularmente, em sua formação.

#### **SOBRE CONTRIBUIÇÃO DO IF PARA A VIDA ACADÊMICA E OUTRAS ÁREAS**

**Respondente I** – “O IF oferece uma formação (acadêmica, cultural, social e cidadã) completa e distinta de outras escolas, sinto que a base forte construída pela instituição gerou um diferencial na minha vida que foi essencial para a continuidade acadêmica. Além da formação do núcleo comum e técnico, as oportunidades e vivências de projetos, palestras e exposições fazem com que essa formação se expanda ainda mais, tornando-a única e direcional”. “O IFSP vai muito além das esferas profissional e acadêmica, todo o corpo que compõe a instituição contribui diretamente com a formação cultural, social e cidadã. O IF forma pessoas conscientes dos seus mais variados papéis na sociedade e com olhares atentos e críticos a tudo que acontece ao seu redor. Costumo dizer que o IF mudou todos os âmbitos da minha vida, me mudou como indivíduo, com os amigos, família... há duas pessoas, uma antes do IF e outra depois, não tem como ser igual após vivenciar o Instituto Federal”.

**Respondente II** – Sobre a contribuição do IF para a vida acadêmica respondeu que: “Sim, pela facilidade para resolver programas na Bioinformática”. Sobre a contribuição institucional para outras áreas, em particular: “Sim. Para desenvolvimento do raciocínio rápido e assertivo”.

**Respondente III** – Sobre a contribuição do IF para trajetória acadêmica, afirmou positivamente, considerando sua resposta anterior que está associada à escolha da carreira

profissional. Sobre outras contribuições em particular: “Acho que o IF me fez crescer muito como pessoa, foi uma experiência de vida que me fez crescer como cidadão”.

**Respondente IV** – Sobre a contribuição do IF: “Sim, comecei a realizar a graduação na área, pois me identifiquei e resolvi aprofundar mais meu conhecimento nela. Sem contar que o ótimo ensino médio proporcionou aprovações em várias faculdades públicas de excelência”. Sobre outras contribuições da formação do IF afirmou que: “Principalmente na questão social”.

**Respondente V** – Sobre a contribuição para continuidade acadêmica: “Com certeza, o IFSP foi a base necessária para compreender outros tópicos que estudo na graduação”. Além disso: “O IFSP contribuiu com minha experiência de vida, além do pilar acadêmico, apresentou grande importância para meu crescimento e amadurecimento pessoal, devido às experiências que presenciei ao longo do curso”.

**Respondente VI** – “Com certeza, o IFSP me ajudou a entender que os estudos podem abrir muitas portas para o futuro e fez com que eu aumentasse ainda mais o desejo de realizar o sonho de continuar estudando e exercer a profissão que almejo”. “O IFSP contribuiu para que eu estabelecesse amizades e relações com pessoas incríveis e que me ensinaram muito sobre a diversidade do ser humano”.

**Respondente VII** – Sobre a contribuição do IF: “Sim, me agregou ferramentas e conhecimento, uma metodologia em si, de maneira a complementar o curso da faculdade”. Sobre demais contribuições, afirmou que: “Os projetos de bolsa permitiram aumentar seu portfólio”.

**Respondente VIII** – Considerou positiva a contribuição do IF para a carreira acadêmica, pois: “Os professores do IFSP auxiliam seus alunos e os incentivam a buscar o conhecimento para além do ensino médio, mostrando continuamente os benefícios da pesquisa, da ciência e do processo de ensino-aprendizagem”. Sobre outras contribuições em particular: “Sim, acredito que o curso tenha me proporcionado um olhar mais aberto para os problemas sociais em que nós, brasileiros, estamos situados. De modo que, minha formação na instituição possibilitou minha maior participação nas discussões políticas e ações culturais da nossa sociedade”.

**Respondente IX** – Sobre a contribuição do IF para a trajetória acadêmica, respondeu que “Sim, quando se fala do ensino médio, foi muito bom e útil, pois de fato aprendi a estudar”. Sobre outras contribuições do IF, em particular, respondeu que “não”.

**Respondente X** – “Sim, considero que sim porque no IF a gente aprende a dar valor à pesquisa, ensino e aprende a importância de estudar todas as áreas do conhecimento”. Para outras contribuições do IF em particular, respondeu também que: “Sim, social, em tudo. Fazer análise de ambiente, conseguir ser uma pessoa, compreender os problemas que se tem, tanto no ambiente social quanto em problemas que podem surgir em áreas acadêmicas e de trabalho”.

**Respondente XI** – Sobre contribuição institucional para continuidade acadêmica, reconheceu: “Sim, com o ensino do IFSP consegui entrar em uma boa universidade”. Sobre contribuição em outras esferas: “Sim. A formação no IFSP me proporcionou um crescimento pessoal e político, participando de frentes estudantis e debatendo assuntos do *campus*”.

**Respondente XII** – Sobre contribuição para continuidade acadêmica: “Sim, ter me formado no IF me incentivou a fazer cursos extracurriculares e uma graduação”. Sobre outras contribuições, o respondente afirmou que “não”.

Sobre a contribuição do IF, reconhecida pelos egressos para a continuidade de sua trajetória acadêmica, todos avaliaram positivamente e, com base nos motivos apresentados por eles, podemos compilar a seguinte compreensão geral: “O IFSP oferece uma educação completa, com valorização da pesquisa e da ciência, tanto nas disciplinas do núcleo comum e técnico como nas atividades extraclasse, oferecendo uma base forte que abre portas e estimula a continuidade do estudo e do trabalho na profissão desejada, contribuindo para o acesso a universidades de qualidade”. Com relação à identificação de outro tipo de contribuição do IF, para além da profissional e acadêmica, apenas os “Respondentes IX e XII” declararam que não, os demais elencaram: compreensão e conscientização sobre problemas sociais; desenvolvimento cultural; engajamento político e cidadão; crescimento pessoal; conquista de novas amizades; compreensão dos outros e da diversidade, além de outras contribuições mais pragmáticas como “o desenvolvimento de raciocínio rápido e assertivo” (“Respondente II”) e “a ampliação do portfólio” (“Respondente VII”).

O próximo bloco de questões (9 e 10) está vinculado ao motivo que levou o estudante a escolher o IF/Curso e se a instituição atendeu suas expectativas.

#### **SOBRE MOTIVOS PARA ESCOLHA DO CURSO E DO IF E ATINGIMENTO DAS EXPECTATIVAS**

**Respondente I** – “Eu conheci o IFSP através de um desconhecido que elogiou a qualidade do ensino e foi exatamente esse motivo que me levou a escolher o IF. Já a escolha do curso, a ascensão da Informática na atualidade fez com que eu optasse por essa área. Minha expectativa era construir uma boa base acadêmica que me proporcionasse ingressar no ensino superior público”. Sobre as expectativas, afirmou que o curso atendeu parcialmente: “Em relação ao conteúdo, o curso me ofertou um amplo conhecimento na área, porém eu sinto que faltou um apoio para os alunos que gostariam de atuar na área (faltou suporte para estágios e afins)”.

**Respondente II** – Escolheu o IF por: “Indicação de um amigo do meu pai. Fiz técnico em Informática e minhas expectativas eram de concluir um ensino médio de qualidade que me permitisse ter um bom desempenho nos vestibulares, aprender programação e me preparar para o mercado de trabalho”. Sobre o atingimento das expectativas: “Nos dois primeiros anos sim, as matérias exigiam muito estudo e dedicação para aprender e sempre houve diversas oportunidades de bolsas de estudo e extensão, porém nos dois últimos anos, algumas matérias deixaram a desejar, principalmente em Informática, sinceramente só me lembro do nome das matérias, visto que o aprendizado em si foi pouquíssimo trabalhado, creio que o conteúdo básico não tenha sido trabalhado da forma desejada”.

**Respondente III** – Afirmou ter escolhido o IF e o curso por: “Diversos motivos, mas o principal foi querer conhecer a área técnica de Informática e o IF me deu essa oportunidade de ingressar na escola. Entrei no curso com mente aberta, mas com expectativa de sair de lá sabendo se era isso que eu queria continuar para minha vida ou não”. Sobre expectativas alcançadas: “Com

certeza! Hoje não me vejo cursando outra área e atendeu minha maior expectativa que era sair de lá sabendo se continuaria na área de TI ou não”.

**Respondente IV** – Escolha pelo IF: “Desejo de realizar um curso profissionalizante junto ao médio com excelente ensino, facilitando encontrar emprego com maior remuneração e passar no vestibular após conclusão do curso”. “Atendeu as expectativas e todos os motivos que me levaram a escolher o curso foram cumpridos e vivenciados por mim”.

**Respondente V** – “Escolhi o IFSP por indicação do diretor do cursinho pré-vestibulinho que fazia na época, ele comentou comigo sobre o ótimo ensino da instituição e eu me interessei, escolhi a Informática, pois gosto mais de trabalhar com essa parte da tecnologia em comparação ao curso de Eletrônica”. “Minhas expectativas eram as altas e o IFSP atendeu perfeitamente, realmente recebi um ensino de qualidade, fornecido por professores com amplos conhecimentos de suas áreas e dispostos a fazer o melhor para ajudar os alunos. O curso me ofereceu um ensino excelente que contribuiu de forma significativa no processo de vestibular e ENEM”.

**Respondente VI** – “Escolhi o IFSP por ter uma prima que já estudava na instituição e que me instruiu na escolha da escola e do curso, sempre tive boas expectativas em relação ao IFSP e elas foram atendidas, a cada ano que passei no IFSP minhas expectativas foram superadas tanto em relação aos estudos quanto em relação ao meu desenvolvimento pessoal”.

**Respondente VII** – Motivo da escolha pelo curso do IF: “Alta posição no *ranking* de qualidade de ensino; sou muito próximo a computadores”. “O curso foi muito além das expectativas, não esperava aprender tantas linguagens de programação”.

**Respondente VIII** – “No ensino fundamental, na rede pública, jamais acreditei que conseguiria acessar um curso técnico ou até mesmo uma universidade, mas em contato com o professor de Geografia que havia sido aprovado no concurso do IF, conheci a instituição e soube que o processo seletivo ocorria por análise de currículo escolar, então me candidatei e tive acesso às cotas de escola pública e renda e escolhi o curso de Informática por ter maior preferência [em comparação com o de Eletrônica]. Minhas expectativas eram de conquistar uma boa formação e construir uma carreira científica”. Sobre expectativas: “Fui capaz de participar de diversos projetos científicos, desenvolver artigos, pesquisas e participar efetivamente de congressos, como também vivenciar a experiência de olimpíadas científicas e de conhecimentos”.

**Respondente IX** – Declarou que: “Apenas escolhi pelo ensino médio, nunca quis o curso em si, pois não me identifico”. Sobre expectativas atendidas, afirmou que: “No ensino médio sim, aprendi muita coisa boa, mas o técnico infelizmente não serviu para nada”.

**Respondente X** – “Escolhi por ‘osmose’, porque conheci através de uma amiga, vi que tinha um curso técnico em Informática e eu tinha interesse pela área de TI até então, embora não soubesse como era exatamente”. “O curso atendeu minhas expectativas porque passou uma visão geral e aprofundada. Apesar do problema da pandemia, muitos alunos conseguiram sair como ‘programador JR’ e começar a atuar na área. A pandemia atrapalhou meu desenvolvimento de uma forma geral porque estudar através dos conteúdos *online* era mais complicado do que pessoalmente, e eu já tinha percebido que não tinha interesse na área, embora a parte técnica fosse boa, não me identifiquei com a carreira”.

**Respondente XI** – “O IFSP era minha última opção, já o curso de Informática foi escolhido por estar crescendo no mercado de trabalho e por gostar da área. Tinha expectativa de finalizar o curso com bons conhecimentos técnicos e encontrar um bom estágio em uma empresa conhecida”. “As expectativas foram atendidas parcialmente. Em questões técnicas deixou a

desejar nos anos que tivemos aulas *online* por conta da pandemia. Pelo lado do estágio, deixou a desejar, pois a instituição não oferece suporte nenhum”.

**Respondente XII** – “Meus pais sempre me incentivaram a fazer um técnico e quando fiquei sabendo do IF, me apaixonei pela instituição”. “As minhas expectativas eram altíssimas considerando que se trata de uma instituição federal e felizmente foram todas supridas. Eu não queria fazer Informática e não me identifico muito com essa área em geral, mas tudo que eu esperava aprender, e mais um pouco, estava na grade curricular do curso”.

Os egressos nomearam a qualidade do ensino do Instituto Federal como principal motivo para o ingresso. Uns associaram-na à formação geral e possibilidade de acesso ao ensino superior, outros à formação técnica com chances ampliadas de conseguir um emprego de melhor remuneração, alguns apontaram os dois aspectos. Ainda sobre a escolha do curso, alguns egressos destacaram afinidade com a área e dois (“Respondentes V e VIII”) afirmaram que escolheram entre as duas opções disponíveis de ensino médio integrado do *campus* Campinas: Informática e Eletrônica. Todos declararam que as expectativas foram superadas, satisfeitas ou parcialmente satisfeitas. Entre os últimos, a “Respondente IX” afirmou que a formação técnica não lhe interessava e não lhe serviu. E os demais apontaram os seguintes problemas: queda da qualidade da área técnica durante a segunda metade do curso; dificuldade em aprender por meio do ensino remoto; interrupção/redução dos projetos de extensão (todos esses aspectos são relativos ao período da pandemia), além da falta de apoio para estágio. Tanto as declarações de queixa com relação ao ensino remoto quanto os problemas apresentados com a falta de suporte para estágio preocupam, especialmente, em função das reformulações. No caso do novo PPC do *campus* Campinas não aparece carga horária prevista para estágio supervisionado e foram implementadas ofertas parciais de ensino remoto nas áreas técnica e geral (seção 5.4).

As questões de 11 a 15 trataram da origem do estudante e do acesso e permanência no IFSP. Indagavam sobre a trajetória escolar anterior – se realizada em instituição pública ou privada – e a qualidade do ensino em comparação com a qualidade do IF (percebidas pelo respondente). Foi perguntado, ainda, sobre possíveis dificuldades relativas à condição social e familiar como, por exemplo, a possibilidade de se dedicar exclusivamente aos estudos ou a necessidade de trabalhar ou ajudar em casa; além do perfil socioeconômico, profissional, educacional e cultural de seus responsáveis e dos responsáveis de seus companheiros de turma, também segundo a percepção do respondente. São questões de cunho mais subjetivo, mas que auxiliam na compreensão das concepções do egresso com relação à forma como entende sua própria condição e o contexto social e educacional.

**SOBRE TRAJETÓRIA ESCOLAR, DIFICULDADES RELATIVAS À CONDIÇÃO FAMILIAR E SOCIAL, DISPONIBILIDADE PARA O ESTUDO E DESIGUALDADE PERCEBIDA ENTRE SUA CONDIÇÃO E A DOS COLEGAS**

**Respondente I** – Tendo declarado trajetória em escola privada, destaco a avaliação que o respondente fez desta condição: “Quando paro para refletir sobre isso, eu chego à conclusão que meus pais pagaram (sem saber) mais por uma bolha social do que pelo ensino. Digo isso, pois ao ingressar no IF eu tive muita dificuldade para me adaptar e para acompanhar as aulas e então pude ver como era frágil meu ensino fundamental. Na ânsia de me ofertar o melhor estudo, meus pais pagaram por uma escola que, sem a ciência deles, não cumpria seu papel de forma adequada”. O respondente apontou que ao longo do curso no IF, precisava ajudar nas atividades da casa, mas considerou sua condição social como “regular/boa” (destacando que a mãe é encarregada de produção em indústria alimentícia e o pai é analista de frota), enquanto outros colegas de sala possuíam “poucas condições”.

**Respondente II** – O respondente declarou trajetória em escola privada, com bom nível de ensino e número bem menor de alunos por sala, mas afirmou que o ensino no IF era “mais puxado e exigia mais tempo”. Afirmou que a mãe é professora de História, o pai é advogado e que tem boa condição social e pode se dedicar integralmente aos estudos. Observou que em sua turma no IF “não teve contato com alguém em situação de extrema vulnerabilidade”.

**Respondente III** – Também oriundo de escolar particular (SESI), a qual atribuiu um ensino muito bom, ponderou: “No IF encontrei um lugar muito mais organizado e pronto para ensinar, mesmo minha antiga escola sendo muito boa, aprendi muito mais no IF”. Declarou que o pai é metalúrgico e a mãe é manicure e afirmou que ajudava pouco em casa, sem que isso atrapalhasse os estudos. Apontou a condição da família como “financeiramente boa, profissionalmente mediana e culturalmente bem fraca”. Não opinou sobre a condição familiar dos colegas.

**Respondente IV** – Estudou parte em escola pública e parte em escola privada: “Estudei o fundamental II em escola particular e por mais que eu adorasse a escola, sendo ótima, considero o ensino do IF superior, principalmente nos dois primeiros anos presenciais (sem pandemia)”. Os pais são funcionários públicos, pode dedicar-se exclusivamente aos estudos. Definiu a condição parental como de “classe média e ensino médio completo”, sobre os colegas: “não havia uniformidade, entretanto, acredito que a maior parte seja de classe baixa/média”.

**Respondente V** – Estudou o ensino fundamental em escolas particulares às quais atribui um ensino de qualidade, “porém não havia esse foco em vestibulares e ENEM da forma que o IFSP possui”. A mãe é professora e o pai especialista de processos e pode se dedicar integralmente aos estudos. Sobre a condição familiar apontou que a mãe é pós-graduada e o pai tem ensino superior incompleto. Entende que na sala há estudantes de condição familiar parecida com a sua e outras “completamente diferentes” e acredita que “O IFSP reúne diversas classes sociais”.

**Respondente VI** – “Durante minha trajetória escolar, estudei em algumas escolas diferentes porque já morei em outras cidades, mas todas escolas públicas e boas escolas, senti uma diferença ao entrar no IFSP por conta da estrutura escolar e do grande apoio dos professores em ajudar os alunos a buscarem constante evolução pessoal e acadêmica”. Declarou que o pai trabalha com tratamento de esgotos e mãe é analista química e professora. Dedicou-se integralmente aos estudos, graças ao apoio dos pais e familiares e considera que tenham boa condição socioeconômica, profissional e cultural, considerando que os colegas também tenham situação similar.

**Respondente VII** – Estudou parte em escola pública e o ensino fundamental II em escola particular. Sobre essa última, afirmou que “O ensino era bom, mas a escola era desnecessariamente rígida. O modelo do IF é bem melhor, tanto em qualidade, como em rigidez”. A mãe é professora e o pai é almoxarife, dedicou-se exclusivamente aos estudos e considera a condição dos pais como classe média, mas afirma que “antes eram de classe baixa”, destacou que a mãe é bacharel e funcionária pública e o pai tem ensino médio incompleto. Quanto aos colegas, consideram que tenham uma condição social “variada e diversa”.

**Respondente VIII** – “Sempre estudei em escola pública de periferia e, normalmente, não tínhamos professores de algumas matérias por determinados períodos. Assim, quando tive contato com a possibilidade de entrar em colégios técnicos, descobri o quanto precisaria correr atrás para me equiparar a um aluno de escola particular; através do IFSP, tive uma ótima formação e encontrei um cenário muito diferente do que eu vivenciava”. Afirmou que a mãe “não possui carteira de trabalho e sempre exerceu trabalho de empregada doméstica, porém, atualmente ela se encontra dependente do pai que é operário de fábrica”. Dedicou-se integralmente aos estudos, mas seus “pais possuem baixo nível de escolaridade, tendo feito apenas até o quarto ano do ensino fundamental I”. Sobre condição socioeconômica afirmou que “eles ocupam cargos que são socialmente marginalizados”. Sobre os colegas, acredita que: “aqueles alunos que vieram de escola pública, a condição socioeconômica, profissional, educacional e cultural de seus responsáveis é semelhante à minha realidade”.

**Respondente IX** – “Sempre estudei em escola pública, municipal, o ensino é bom, pois meus professores eram dedicados, mas o IF superou minhas expectativas, tanto que me senti sem preparo para o nível de ensino”. Os pais são autônomos e trabalham juntos. Sobre dedicação ao curso, afirmou que teve alguns problemas, morava longe e isso exigia que saísse cedo e chegasse tarde. Considera a condição familiar de classe média alta, com ensino médio completo. Sobre a condição dos colegas afirmou que à época “os considerava ricos e de classe média alta”.

**Respondente X** – “Estudava antes numa escola pública municipal, o ensino fundamental foi muito bom, no sentido das atividades extra curriculares e de melhorar o desenvolvimento do aluno em tudo, a questão recreativa. Agora comparar com o IF é brincadeira, não tem como, porque é Ensino Médio e está voltado para o técnico. As atividades, muitas de extensão, atividades artísticas, mas no geral era tudo mais técnico, de pesquisa, voltado para o ambiente acadêmico, embora todo mundo fosse novinho, já ia sendo envolvido num ambiente mais acadêmico e de pesquisa e extensão. O IF é uma prévia para a vida adulta, mundo acadêmico superior e de trabalho. Por exemplo, mesmo hoje não estando numa área que eu use o conhecimento técnico, profissional, uso o que aprendi ali e não entendo como sendo precoce porque forma para a rotina, facilita a rotina no trabalho e fora do trabalho também. Se não tivesse aprendido no IF, teria de aprender hoje na marra”. Declarou que a mãe é cozinheira e o pai é vigilante e que auxiliava apenas em “atividades de rotina domésticas [...] e o trabalho que executava estava vinculado à participação nos projetos de extensão do próprio IF, faziam parte da formação”. Sobre a condição familiar, considera: “classe trabalhadora, não era classe média, não havia condição de pagar uma escola particular. Tem o pessoal de classe média e nós estamos numa faixa inferior, família normal, pobre e periférica. Não íamos pra museu, concerto ou outras atividades de troca cultural e histórica”. Sobre os colegas, opinou que: “Era bem dividido, eu percebia que tinha alguns que muito provavelmente não faziam parte da cota de 50% de escola pública, eles tinham acesso desde mais novos a esse tipo de ambiente (cultural), diferentemente do que encontrei no fundamental. Os pais deles pareciam ter uma outra condição, uma condição melhor”.



**Respondente XI** – “Todos os anos anteriores ao IFSP eu estudei em escola particular. Acredito que o IFSP seja um ótimo lugar para desenvolvimento pessoal dos alunos. Não tive o melhor curso técnico, pois o período de pandemia foi terrível e o Plano de Curso foi conturbado, por sermos a primeira turma. Pensando no núcleo comum, tive ótimos professores e um ensino de muita qualidade, mas acredito que faltou um pouco de suporte para o vestibular”. A mãe é especialista em faturamento e o pai é analista de sistemas, dedicou-se integralmente aos estudos e considera a condição socioeconômica familiar como “estável”. Sobre os colegas, percebe que têm condições “bem discrepantes, alguns com condições elevadas e outros com menos”.

**Respondente XII** – Passou pela educação pública e privada no fundamental. Avaliou a escola estadual da qual foi aluno como “péssima, diariamente não tínhamos professores, sem falar que os conteúdos passados em sala eram matérias que eu já tinha tido na escola particular, já o IF tem um ensino incrível que pode ser comparado sem sombra de dúvida a uma instituição privada”. Afirmou que os pais são empresários e que pode dedicar-se exclusivamente aos estudos, atestou boa condição social, mas não soube opinar a respeito da condição dos colegas.

Todos os egressos respondentes avaliaram o ensino do IFSP de forma bastante positiva e consideraram sua qualidade superior às escolas anteriores (tanto os que vieram de redes públicas ou de escolas privadas e também entre aqueles que consideraram suas escolas anteriores como boas ou ruins). Sobre aspectos negativos do IFSP, apenas o “Respondente II” fez menção ao número alto de estudantes por turma; o “Respondente IV” indicou maior qualidade no período inicial do curso (anterior à pandemia), coincidindo com o “Respondente XI” que também afirmou queda na qualidade de ensino na área técnica durante a pandemia. Este último apontou, ainda, um “Plano de Curso conturbado, por sermos a primeira turma”, além de ter faltado “um pouco de suporte para o vestibular”, atribuindo essa responsabilidade à área de formação geral (aspecto formativo que, contrariamente, foi destacado como bem atendido pelo “Respondente V”). Destacam-se ainda os “Respondentes I e VIII” que apontaram dificuldade inicial em se adaptar ao IF, assunto que foi tratado também pelo “Respondente VI”, porém numa perspectiva de apoio oferecido pelos professores. Ainda sobre esse tema, o “Respondente II” citou o ensino do IF como “mais puxado e exigente”, considerando essa característica como positiva e o “Respondente VII” afirmou, ao contrário, que o IF é menos exigente comparativamente à sua escola anterior que era “desnecessariamente rígida”.

Chama a atenção também a seguinte declaração do “Respondente XII”: “o IF tem um ensino incrível que pode ser comparado sem sombra de dúvida a uma instituição privada”, o que denota a compreensão, generalizada no senso comum e muitas vezes equivocada, sobre uma melhor qualidade da educação privada em detrimento da educação pública. Esse egresso (“Respondente XII” afirmou ter estudado anteriormente tanto em escola pública como privada, condição apresentada também pelos “Respondentes IV e VII”, sendo que dos demais, quatro

indicaram formação total em escolas públicas (“Respondentes VI, VIII, IX e X”) e os outros cinco declararam ter frequentado escolas particulares (“Respondentes I, II, III, V e XI”), mas apenas os “Respondentes XI e V” declararam que exclusivamente.

Sobre a condição social e familiar, todos declararam as profissões dos responsáveis, que podem ser identificadas como bastante diversas, contemplando desde profissionais de nível técnico, servidores públicos, trabalhadores autônomos, empresários e trabalhadores com grau de escolaridade baixa e trabalho informal até pós-graduados. No entanto, os egressos se descreveram, no geral, como sendo de classe média, boa, regular, estável, média alta (um caso apenas), à exceção dos “Respondentes VIII e X” que declararam condição social baixa e descreveram como identificam tal condição.

Sobre a compreensão que o grupo tem da condição dos colegas, dois respondentes não opinaram, mas os demais afirmaram ser variada, composta por “diversas classes sociais” que o “Respondente XI” apontou como “discrepante”. Vale retomar as respostas apresentadas pelos “Respondentes VIII e X” que, além de afirmar baixa condição social, destacaram reconhecer a mesma condição nos alunos da cota de 50% para oriundos de escola pública. Nesse sentido, muitas falas, com destaque especial para as duas últimas, demonstram que os respondentes identificam realidades sociais distintas na turma, sendo que alguns (vide próxima seção), indicaram também dificuldades em acompanhar o ritmo e perceberam a desigualdade de condições. No entanto, sobre possibilidade de dedicar-se aos estudos, apenas o “Respondente IX” afirmou ter tido dificuldades por morar distante, os “Respondentes I, III e X” afirmaram ajudar em casa, sem que isso se configurasse num problema e os demais declararam possibilidade de dedicar-se exclusivamente aos estudos. Nenhum indicou necessidade de trabalhar fora de casa, o que demonstra a importância dada aos estudos por seus responsáveis, mesmo aqueles de condição financeira menos privilegiada, mas pode indicar também, por outro lado, que entre os respondentes não houvesse nenhum caso de vulnerabilidade extremada, que exigisse efetivamente a contribuição dos estudantes para a renda familiar, conforme identificado pelo “Respondente II”. De toda forma, alguns destacaram uma condição difícil ou a reconheceram nos colegas de turma.

A categoria de análise seguinte (questões de 16 a 19) buscou compreender melhor as dificuldades encontradas pelos egressos ao longo da realização do curso no IF e também os aspectos considerados por eles como aqueles em que mais se desenvolveram. Foram

investigadas as alterações que gostariam de sugerir para o curso e quais consideram ser os motivos principais para evasão. Foram perguntados, ainda, se fariam outro curso no IF.

**SOBRE DIFICULDADES COM O CURSO, ASPECTOS DESENVOLVIDOS, SUGESTÕES PARA ALTERAÇÕES E RAZÕES PRINCIPAIS PARA EVASÃO**

**Respondente I** – “A princípio encontrei dificuldade para acompanhar, pude perceber “buracos” no meu ensino fundamental e tive alguns apuros para pegar o ritmo e a metodologia, em contrapartida, o IFSP me fez desenvolver em vários aspectos, ter um olhar mais crítico, me posicionar perante os assuntos e desenvolver uma postura melhor”. “Minha sugestão é que os responsáveis pelo curso apresentem mais oportunidades de estágios, pois apesar de não ser a totalidade, muitos pretendem seguir na área. Além disso, sugiro conteúdos e práticas mais voltadas para a realidade que o técnico de Informática enfrenta no dia-a-dia de trabalho. Percebi que amigos que conseguiram ingressar no mercado não utilizam muitas coisas aprendidas e outras precisaram aprender no próprio trabalho”. Sobre motivos para evasão, elencou: “A carga horária e a entrega/dedicação nos estudos extra sala de aula”. Afirmou que faz o ProFIS e pretende se formar na área de saúde, mas “se o IFSP ofertasse um curso nessa área, faria sim”.

**Respondente II** – “No início encontrei dificuldades para me adaptar às novas formas de estudar, aprender e colocar o aprendizado em prática, mas além do desenvolvimento técnico, tive desenvolvimento pessoal que levarei para a vida toda, os colegas e professores têm muito a ensinar”. Em relação às sugestões, apontou: “Maior atenção às linguagens de programação utilizadas hoje em dia, mais exercícios e aprofundamento nelas, além de apresentar alternativas para aprofundamento em *hardware* e *software*”. Sobre evasão: “Desilusão com o curso técnico, não por ser ruim e sim por ser difícil para quem não gosta da área. Conheço muitos colegas que entraram pelo ensino médio de qualidade, porém quando se depararam com o ensino técnico, desistiram do curso, mas me refiro aos dois primeiros anos presenciais em que o curso técnico era excelente, desafiador, porém no retorno [da pandemia] tornou-se fácil e desinteressante”. Afirmou que faria novo curso no IFSP que fosse relacionado à Biotecnologia”.

**Respondente III** – “Encontrei dificuldade em algumas matérias, mas nada que não pudesse resolver, acho que me desenvolvi bastante na área da programação, foi algo novo para mim”. Sobre sugestões: “Gostei muito do curso, mas sempre reclamamos do horário porque não conseguíamos estagiar, algo importante para o curso técnico. Estudar à tarde torna quase impossível estagiar nas empresas”. Sobre evasão, atribuiu a: “Não gostar da área ou achar difícil”. Afirmou que faria no IF o mesmo curso de sua graduação em ADS.

**Respondente IV** – “Encontrei dificuldades principalmente no 1º ano, muitos trabalhos e conteúdo, mas foi essencial para meu aprendizado”. Como sugestão, apontou: “Adicionar um ano de vínculo com o IF após a conclusão, por ser um curso vespertino, torna-se difícil conseguir estágio e com esse vínculo a mais o aluno teria essa possibilidade”. Sobre motivos para evasão: “Necessidade de trabalhar para ajudar nas contas da casa, por ser um curso vespertino, é muito complicado conciliar”. Afirmou que já está fazendo a graduação no IFSP.

**Respondente V** – “Principalmente no aprimoramento dos estudos, aprendi a estudar, a fazer TCC, a escrever redação, resumo, resenha, além da alta qualidade em todas as matérias, principalmente em Exatas que, no meu caso, foi extremamente importante para a formação superior”. Citou ainda o conhecimento em metodologia que ajudará no TCC da graduação”. Sobre sugestões, respondeu que não tem nenhuma e sobre as razões para evasão, compreende

que estejam relacionadas à duração de quatro anos do curso. Não faria outro curso no IF porque deseja um curso superior que não é ofertado pela instituição.

**Respondente VI** – “Não encontrei dificuldades e as poucas que tive foram sanadas, acredito que desenvolvi aspectos de humanidade e senso comum”. Não sugere alterações no curso e sobre evasão indicou o fato do IFSP ser novo na cidade e não ser muito divulgado. Declarou que não faria outro curso no IF porque não há oferta de cursos na área que almeja.

**Respondente VII** – “Atuei como estudante, bolsista e desenvolvedor de projetos. Tive dificuldades com a matéria de Lógica de Programação I, mas facilidade com sua sucessora, Lógica de Programação II. Me desenvolvi mais em programação orientada a objetos”. Sugestão: “Adicionar o prazo do vínculo escolar, permitindo que o aluno realize o estágio após terminar o curso”. Sobre evasão entende que a motivação pode vir da: “Grande liberdade que tivemos, unida com o desinteresse por certos conteúdos/disciplinas por parte de alguns alunos”. Faria o curso de ADS do IFSP.

**Respondente VIII** – “Enquanto estudante do IFSP, participei efetivamente de diversos projetos, trabalhos e das aulas, porém muitas vezes era difícil conciliar todas as atividades”, o que o respondente considerou que gerava muita ansiedade e problemas de saúde. “Em relação ao meu desenvolvimento, acredito que tive contato com diversos autores, possibilitando o avanço de minha análise crítica”. Sugeriu que: “Alguns professores se aproximassem mais de seus alunos. A divergência de realidade entre professor e aluno, muitas vezes, acaba dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, acredito que seria fundamental um acompanhamento psicológico mais direcionado aos alunos”. Sobre evasão, apontou: “Necessidade de busca por trabalho remunerado e não conciliação com os horários disponíveis dos cursos do IFSP”. Afirmou que não faria outro curso no IF, mas não apontou o motivo.

**Respondente IX** – Declarou ter enfrentado “muitas dificuldades, os alunos vieram de boas escolas (Oficina, Liceu, SESI) e eu de uma bem inferior, o que me trouxe dificuldades de adaptação, infelizmente me desenvolvi em aspectos que considero negativos, como não confiar nas pessoas e manter distância, pois naquele lugar não existem amizades”. Sobre sugestões, afirmou não ter nenhuma, pois “o curso em si era bem completo e os professores excelentes”. A respeito das razões para evasão, afirmou: “Pressão psicológica de alunos que se cobram muito, principalmente os que tinham dificuldade de acompanhar, como eu tive, mas também a falta de amizade, não confiar em ninguém num lugar onde você sofre constantemente, é difícil”. Sobre novo curso no IF, disse que: “Faria só curso superior e na área de Psicologia”.

**Respondente X** – “Encontrei dificuldades mais na área técnica, de Exatas, mas isso por uma dificuldade pessoal e não pelo curso ser muito difícil. Tinha mais facilidade com linguagem e comunicação. Não acho que o curso era muito difícil, mas algumas pessoas tinham mais dificuldade/facilidade por área, por uma experiência pessoal, não mérito da escola, mas, ao mesmo tempo, se a gente volta praquela questão, aquela metade que não vinha da cota, tinha mais facilidade no geral”. Não sugeriu alterações. Sobre evasão, declarou: “Lembro que a sala começou com 35 porque alguns tinham passado também em outros lugares, depois alguns mudaram de cidade, alguns foram para outros IFs. Houve caso de aluno que não teve apoio familiar nem qualquer incentivo e também havia problemas financeiros, também vi uma desistência por retenção, o que desanima porque ficar cinco anos no ensino médio é terrível. Na minha sala acho que não conseguiram alcançar os 40 alunos porque o curso era novo e não tinha tantos candidatos”. Não faria outro curso no IF porque não há oferta nas áreas de seu interesse e porque: “Sonho em fazer faculdade fora do país”.

**Respondente XI** – “Participei de tudo que a instituição podia me proporcionar. Estudei, desenvolvi projetos, participei de frentes estudantis, viajei etc. Para mim o período presencial foi maravilhoso, tinha dificuldades com o transporte, mas sempre consegui driblar, já no período remoto foi mais difícil, não consegui me adaptar ao ensino remoto, não consegui me dedicar. Consegui me desenvolver muito politicamente, com voz ativa nas decisões do *campus* e no grêmio estudantil”. Sugestões: “Acredito que os diretores precisam dar mais importância ao curso, visto que é uma das áreas que mais vem crescendo no mercado de trabalho. É necessário que haja coordenadores mais participativos e que se faça presente no dia a dia dos estudantes. Sugeriria ainda um plano de estágio para os alunos que faziam cursos vespertinos, pois depois que terminamos o curso não temos mais suporte para isso e muitos não conseguiram se inserir no mercado”. Sobre evasão: “Acredito que a principal questão é a duração do curso. Muitos se formam com 18 ou 19 anos e sabemos que nessa idade muitas famílias já dependem dos filhos para trabalhar e ajudar com as contas”. Faria ADS no IF.

**Respondente XII** – “No primeiro ano encontrei uma dificuldade bem grande de acompanhar, pois vinha de escola pública, creio que desenvolvi muito o aspecto cultural (porque tive contato com pessoas que vinham de realidades completamente diferentes da minha) e educacional (porque o IF não deixa a desejar)”. Como sugestão: “Faltou relacionamento da coordenação com os alunos”. Disse não conhecer os motivos para evasão, mas entende que a pandemia teve grande influência. Faria outro curso no IF, caso houvesse algum de sua preferência.

Sobre dificuldades, um estudante não respondeu e um afirmou não ter passado por nenhuma. Todos os demais citaram problemas, sendo que muitos estão relacionados entre si: dificuldade com o método; excesso de atividades; conteúdo (extenso ou difícil); disciplinas da área técnica e defasagem no ensino anterior. Destaca-se o “Respondente IX” que, além da defasagem, relatou dificuldades de cunho emocional e comportamental; o “Respondente X” que afirmou perceber dificuldades por defasagem educacional dos ingressantes por cota em comparação aos demais; e o “Respondente XI” queixou-se do transporte (problema apontado no bloco anterior também pelo “Respondente IX”).

Sobre desenvolvimento percebido relataram os aspectos: crítico; político; pessoal; cultural; comportamental; técnico e acadêmico. Apenas o “Respondente IX” apontou “desenvolvimento de aspectos negativos”, como “não confiar nas pessoas e aprender a manter distância”, problema que voltou a declarar no bloco seguinte, revelando, no conjunto de suas respostas, uma certa fragilidade emocional e dificuldades de adaptação e relacionamento, embora, em algumas respostas, destaque contribuições de sua experiência no IF. Tal respondente reforça a necessidade do atendimento psicológico e do apoio por parte dos servidores aos discentes, pois os adolescentes vivem um momento muito delicado de seu desenvolvimento intelectual e emocional e sofrem pressões de várias ordens, além de enfrentar, em muitos casos, dificuldades individuais, familiares e sociais.

No que se refere às sugestões dos egressos para a instituição, quatro respondentes não apontaram nada e nos demais aparecem: maior aproximação/valorização da gestão; maior aproximação de alguns docentes de seus alunos; apoio psicológico; ensino mais voltado à prática e aprofundamento/atualização da área técnica. No entanto, o tema que se destaca, visivelmente, é o problema apontado com o estágio que já havia aparecido em respostas anteriores, mas que deixei para discutir aqui, em função do aprofundamento dos argumentos apresentado nesta categoria. Os “Respondentes I, III, IV, VII e XI” fazem coro sobre a dificuldade em estagiar por dois motivos: horário vespertino das aulas, por ser mais difícil conseguir estágio nas empresas no período da manhã e o rompimento do vínculo institucional que cessa com a formatura, impossibilitando a realização de estágios que tem como prerrogativa legal a vinculação escolar, ou seja, o técnico formado não pode ser contratado como estagiário e as empresas dificilmente contratam sem o cumprimento do estágio. Esse é um aspecto importante de ser debatido pelo IFSP, pois impacta o exercício da profissão em nível técnico e, com as reduções de carga horária que vêm se efetivando nos cursos, como vimos, o problema tende a se agravar.

Os motivos para evasão foram elencados, em primeiro lugar, num conjunto de fatores que se relacionam: necessidade de trabalhar para compor renda familiar; horário vespertino que dificulta trabalhar meio período; duração de quatro anos do curso que posterga o ingresso no mercado de trabalho; problemas financeiros e, também, o excesso de atividades e carga horária. Também apareceram as dificuldades com a parte técnica e a falta de apoio familiar e psicológico; dois respondentes citaram a pandemia e outro declarou a “grande liberdade que tivemos”. Com tais respostas, observamos que, por mais que se perceba seu reconhecimento pela qualidade da educação ofertada pelo IF, os alunos são afetados também por demandas econômicas e sociais e apontam uma urgência para o ingresso no mercado de trabalho, ainda que desejem e valorizem uma formação ampla e aprofundada. Tal constatação demonstra a vulnerabilidade da juventude e sua exposição aos discursos reformistas que “vendem” uma formação aligeirada para o atendimento de outras necessidades materiais, quando o que efetivamente visam é a oferta de uma preparação pragmática, acrítica e adaptável às flexibilizações das condições laborais. Sobre voltar a estudar no IF, um egresso disse que não, sem indicar o motivo, outro disse que já cursa o superior no IF e os demais indicaram que fariam, caso a instituição oferecesse cursos superiores nas áreas desejadas.

As questões de 20 a 29 trataram da importância atribuída pelos egressos às áreas técnica e geral, carga horária considerada como ideal, articulação de disciplinas no currículo, atividades de pesquisa e extensão e a compreensão sobre a educação integral do IF.

### **IMPORTÂNCIA DAS ÁREAS TÉCNICA E GERAL E DAS FORMAS DE INTEGRAÇÃO NO CURRÍCULO E NA PESQUISA E EXTENSÃO**

**Respondente I** – “A formação técnica foi regular (quase boa), com instabilidades antes mesmo da pandemia, troca de docentes e falta de comunicação entre coordenador e discente” e a “formação geral foi excelente, o corpo docente com excepcional formação (como eu nunca tinha visto antes), sem contar a atenção, o apoio e a acessibilidade que eles dão dentro e fora da instituição”. Entende que as duas áreas são importantes e devem ter mesma carga horária, pois “formam uma via de mão única, independente do objetivo do aluno (passar no vestibular ou seguir a formação técnica), não há como seguir um caminho deixando o outro de lado”. Sobre componentes articulados: “Confesso que eram os que eu mais gostava, são um dos grandes diferenciais, o aluno consegue uma experiência e uma visão mais ampliada dos assuntos como nunca tiveram antes”. Sobre projetos integradores: “São uma porta de entrada para o mundo científico e mais do que nunca a população viu, com a pandemia, a importância da comunidade e da pesquisa científica”. Sobre atividades de pesquisa e extensão, considerou que “devem ser cada vez mais fortes e presentes e que os cursos técnicos podem contribuir”. Definiu formação integral como: “Aquela que desenvolve um conjunto de vários aspectos em um indivíduo. É indispensável tanto na trajetória acadêmica quanto na profissional, mas acredito que só seremos bons nesses dois âmbitos se, antes de tudo, formos boas pessoas, bons cidadãos, pois é preciso ter uma percepção da realidade e um olhar atento e empático”. O IF promove isso “com certeza, com discussões e reflexões sobre assuntos sociais e de cidadania dentro e fora da sala de aula. Além disso, a coletividade, o bom convívio entre os discentes, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades pessoais são bastante estimulados com trabalhos e projetos integradores”.

**Respondente II** – “Como tive dois anos no remoto, avalio a formação técnica como razoável, não sinto que minha formação tenha sido 100% ou algo próximo disso”. “A formação geral foi muito boa, as matérias do ensino médio sempre foram excelentes, o que deixou a desejar foi a formação técnica durante o período remoto”. Entende que a formação geral deva ter “maior carga horária por ter mais conteúdo, ambas são muito importantes, mas a geral possibilita sua entrada em uma universidade de qualquer área que tenha relação com o ensino técnico ou não”. “Uma [área] complementa a outra, dificilmente um aluno terá ótimo desempenho na formação geral e péssimo desempenho na formação técnica e vice-versa, elas auxiliam na forma como podemos raciocinar para aprender”. Sobre componentes articulados: “Apesar de ouvir muitas reclamações dos colegas de que são matérias sem tanta importância, eu particularmente achei muito interessante, confesso que achei trabalhosas, mas trouxeram muito aprendizado e novas formas de ver o mundo. As avaliações audiovisuais foram desafiadoras e agregaram muito”. Sobre projetos integradores: “São importantes para colocarmos em prática o que aprendemos, mas poderia ser opcional (muitas vezes ocupou o tempo de estudar para o vestibular) ou poderia ser nos três primeiros anos, no último ano não é uma experiência agradável”. Sobre pesquisa e extensão afirmou “uma relação muito importante que no IFSP oferece muitas oportunidades”. Sobre formação integral disse que “a formação geral impacta a formação profissional de forma desafiadora, pois exige mais estudo e tempo de dedicação, mas sem isso dificilmente cresceremos profissionalmente, o esforço vale a pena e o IF promove, relativamente, a formação integral, pois ambas as áreas são fortes, principalmente quando presenciais”.

**Respondente III** – “A formação técnica foi muito boa, mas poderia ser melhor, esses dois últimos anos faltou um pouco mais do técnico, ainda mais por conta da pandemia, creio que aprendi pouca coisa”. “A formação geral é muito boa, eu gostei muito, poderia ser melhor também, acredito que nos últimos anos poderiam ter passado mais coisas para vestibular, mas no geral me agradou sim”. “Ambas são importantes e se interligam”. Componentes articulados: “São importantes para o crescimento pessoal e, portanto, profissional. Mas acho que essas matérias impactam muito mais o pessoal, e com certeza [a aprovação] nos vestibulares”. Sobre projetos integradores: “ajudam bastante quem quer seguir na área acadêmica, com trabalhos e tudo mais, e na área técnica também, porque você acaba usando o técnico para fazer os projetos”. Sobre pesquisa e extensão, afirmou que “se interligam e são muito importantes”. Sobre formação integral, confundiu o conceito com escola de “tempo integral”.

**Respondente IV** – “A formação técnica foi boa, ótimos professores e disciplinas que abordam conteúdos essenciais para atuação no mercado de trabalho”. “A formação geral é ótima, professores incríveis com excelentes abordagens”. Opinou que a carga horária deva ser igual: “Acredito que é necessário um equilíbrio entre os dois, pois ambos têm sua importância, uma complementa a outra”. Componentes articulados: “São disciplinas que possuem sua importância, principalmente no desenvolvimento do aluno na questão cultural e política, talvez”. Projetos integradores: “São de extrema importância, possibilitando ao aluno desenvolver um projeto englobando várias coisas de várias disciplinas, essencial essa experiência na vida do aluno”. Sobre pesquisa e extensão: “É uma relação de equilíbrio e harmonia fundamental para a formação do indivíduo”. A formação integral no IF: “proporciona nascer verdadeiros cidadãos, desenvolvendo o aluno em vários aspectos”.

**Respondente V** – “A formação técnica é muito boa, o conhecimento que adquiri com meu técnico é a base perfeita para quem deseja seguir a formação superior na mesma área”. “A formação geral é de alta qualidade, cursando o ProFIS, no primeiro semestre tive matérias como matemática básica, química, literatura, evolução e produção de textos acadêmicos e graças ao IFSP, consegui garantir boas notas em todas as matérias que advêm da formação geral”. A carga horária da formação geral deve ser maior “pois algumas pessoas não pretendem seguir com o técnico que escolheram, entregar uma boa base de formação geral permite que sigam para outra área, ajudando nos vestibulares e ENEM”. “No meu caso, a formação geral é mais importante, mas para outros é a formação técnica”. Porém, apontou que: “para ter uma boa formação profissional é necessário ter uma boa formação geral, pois através dela é possível conquistar vagas em universidades de grande qualidade que visam uma boa formação profissional”. Sobre componentes articulados, afirmou: “Gosto do método do IFSP e os mesmos proporcionam uma experiência de entender como duas matérias podem se relacionar, além de ser importante para o próprio entendimento do aluno acerca da interdisciplinaridade, também é importante para os vestibulares que cobram que os estudantes tenham esse conhecimento”. Sobre projetos integradores: “São extremamente necessários, eles dão base para uma boa escrita, desenvolvimento de projetos e conhecimento de projeto de conclusão de curso, contribuindo para a experiência de um trabalho completo, desde as coisas mais básicas como organizar um cronograma do andamento do trabalho até coisas mais complexas como escrever um TCC completo”. Sobre pesquisa e extensão, entende como oportunidade e afirma ter participado de projetos. Sobre formação integral, o IF “proporciona uma formação geral de ensino médio juntamente ao ensino técnico que impacta a trajetória acadêmica e profissional de diversas formas, abre diversas oportunidades no mercado de trabalho”.

**Respondente VI** – “Tanto a formação técnica quanto a formação geral são ótimas, com professores excelentes e um ensino de muita qualidade, visando o futuro de seus alunos”.



Defende carga horária nos moldes que cursou com boa e suficiente”. Entende que as duas áreas “são importantes e andam em conjunto para uma educação de qualidade”. Sobre componentes articulados: “Vejo como uma disciplina que tem como intuito auxiliar os alunos em abrir a mentes para conteúdos ministrados de maneira descontraída e tranquila para os discentes”. Sobre projetos integradores: “São importantes, mas acredito que podem ser abordados de uma maneira diferente e mais tranquila para os alunos de maneira evolutiva a cada ano”. Sobre pesquisa e extensão: “Acredito que tenha que ser melhor, com mais oportunidades para que todos os alunos possam realizar pesquisas de extensão”. Sobre formação integral: “Acredito que a formação integral, se exercida de maneira correta, pode contribuir para uma boa trajetória acadêmica e profissional, o IFSP contribui e promove formação integral e de qualidade para seus alunos, visando um futuro para os discentes e para nosso país”.

**Respondente VII** – “A formação técnica é excelente, ensina todas as áreas que costumam ser encontradas no mercado, além de permitir trabalhar como autônomo, devido à ampla extensão de disciplinas aprendidas”. “A formação é geral é a esperada de uma escola de qualidade. Claro, nem tudo foi visto, mas, em termos gerais, está acima da média, eu diria”. A carga horária deve maior para a área técnica: “Para a Informática, a cada dia surgem novas linguagens de programação, algumas amplamente adotadas pelas empresas do mercado. Em quatros anos, conseguimos estudar, por cima, apenas as principais linguagens, não tendo tempo para estudar as mais modernas, muito menos para nos aprofundarmos em cada uma. É claro que, para isso, precisaríamos de uma década a mais de curso, o que é inviável, mas qualquer tempo a mais seria bem-vindo”. No entanto, afirmou que as duas áreas “têm a mesma importância, a geral contribui para a formação de um adulto consciente e auto suficiente, enquanto a profissional, garante a entrada no mercado de trabalho. Durante o próprio curso, houve muita interdisciplinaridade entre as matérias técnicas e as comuns, até de maneira não intencional”. Componentes articulados: “Creio que alguns são mais vitais do que outros, Humanidades, por exemplo, contribui para a formação de um indivíduo crítico e auto consciente, enquanto Linguagens contribui mais para fortalecer a expressão individual de cada um”. Sobre projetos integradores: “Os considero interessantes, pois ampliam nossa visão sobre o funcionamento de cada matéria no mundo real, fora da teoria, de maneira mais prática. Por exemplo, a disciplina permitiu usarmos o nosso conhecimento em programação para resolvermos problemas sociais, através de trabalhos”. Sobre pesquisa e extensão: “Devem permanecer integrados, uma vez que todos dialogam entre si”. Sobre formação integral, afirmou não ter conhecimento para opinar”.

**Respondente VIII** – “A formação técnica do IF, em uma perspectiva geral, acredito que seja boa, os professores conseguem passar o conteúdo necessário para se iniciar a vida profissional”. “A formação geral acredito que é ótima. Os professores são atenciosos, nos apoiam e orientam”. Sobre carga horária: “Acredito que, por se tratar de ensino médio, os componentes curriculares deveriam ser maiores para a formação geral, a maioria dos alunos não está lá pelo técnico, mas sim pela busca de uma boa formação ampla”. “Priorizo a formação do núcleo comum, mas acredito que as formações se interligam, os conceitos de matemática, por exemplo, compõem o estudo técnico e a forma como aprendemos as humanidades, permitem projetos técnicos voltados a mitigar os problemas sociais que identificamos em aula”. Sobre componentes articulados: “Considero os componentes articulados fundamentais, pois eles auxiliam em uma formação ampla, relacionando matérias e conteúdos. Acredito que poderiam ser concebidos através de aulas extras ou matérias fixas na grade horária”. Sobre projetos integradores: “São importantes para se compreender um projeto de pesquisa. Considero que devam ser trabalhados semanalmente, por meio de um horário fixo”. Sobre pesquisa e extensão: “Os três campos devem se relacionar, de forma que a pesquisa, a extensão e o ensino possam executar os conceitos, aprendizagens e ideias que são tratadas em sala de aula, permitindo que o aluno

consiga expandir seus conhecimentos para a prática”. Sobre formação integral, respondeu: “Essa formação pode trazer benefícios ao permitir que o aluno tenha um maior contato com processo de ensino-aprendizagem ou dificultar o acesso a busca de um trabalho profissional”.

**Respondente IX** – “A formação técnica é muito boa, os professores também, acho que vale a pena”. “A formação geral é também muito boa”. Sobre carga horária, defende que deva ser menor, pois: “é muita pressão e muito desgaste mental, o que leva a maioria a ter ansiedade e depressão durante o curso, pois muitos não estão acostumados com uma carga de estudos tão longa, não sabem administrar as coisas e precisam de ajuda”. Afirmou, ainda, compreender que a formação geral seja mais importante e que “a profissional só se aprende se tiver o básico”, mas ponderou que “uma não funciona sem a outra, são etapas da vida, primeiro a teoria, depois a prática”. Sobre componentes articulados: “Eu acho super importante ter todas essas matérias, cada uma auxilia o aluno a descobrir o que ele quer fazer da vida e Linguagens, por exemplo, é um componente útil para todos, independente se querem seguir ou não, pois auxilia na criatividade e desenvolvimento na fala, na entonação correta, desenvoltura no falar e etc.”. Sobre projetos integradores: “Também têm sua importância, principalmente para TCC, trabalhos etc., pois na faculdade fazemos da mesma forma”. Sobre pesquisa e extensão: “Da mesma forma que é bom para os alunos do superior, acho que todos conseguiam lidar com isso”. Sobre formação integral, também confundiu com tempo integral de curso, opinando contrariamente, porém, demonstrou conhecimento sobre integração.

**Respondente X** – “A formação do IF (tanto a técnica como a geral) é boa, ótima, excelente, ainda mais se você compara com a maioria do ensino público de São Paulo”. Entende que a carga horária do núcleo comum deva ser maior “porque tem mais matérias, por uma questão quantitativa mesmo, qualitativamente as duas são importantes, mas a formação geral é mais por se tratar de curso de ensino médio e você precisa prestar o vestibular, tem esse tipo de preocupação também”. Apontou ainda que: “A formação geral a gente usa em tudo, tanto no ambiente de trabalho quanto para a técnica do trabalho e a formação técnica também facilita nossa vida no conhecimento geral, no aprendizado do ensino médio”. Sobre componentes articulados: “Acho importante e interessante, necessário, porque junta duas áreas de conhecimento e coloca pra andar simultaneamente, mostra como uma reflete na outra”. Sobre projetos integradores: “Acho que era importante no primeiro semestre, mas a carga de quatro aulas era impossível, seria importante pra dar um *start*, ensinar regras de Abnt, mas no final era desnecessário, muito tempo vago porque era só orientação pro TCC”. Sobre pesquisa e extensão: “Pro desenvolvimento do aluno dentro da escola acho transformador porque dentro desses projetos você se desenvolve como pessoa e também desenvolve outros métodos de aprendizado de forma diferente, que não tinha visto até então. Não imaginava que havia tantos elementos intrínsecos, melhorou a escrita, em vários alunos, como eu, que tivemos bolsa, dava pra ver isso, mas mesmo sem bolsa nos projetos de pesquisa, o desenvolvimento dos grupos também ocorria”. Sobre formação integral: “É a forma como a escola conseguiu passar muitos tipos de conhecimento e integrá-los em todas as atividades que exigiam que você utilizasse, enquanto aluno, o que aprendeu em outras áreas de conhecimento. Ajudou muito ter esses vários projetos ao longo da formação que exigiam de mim todo conhecimento aprendido ali no IF e os que eu já trazia como formação própria, o IF promove isso, desde quando você entra até o momento em que sai está inserido num ambiente que proporciona formação integral”.

**Respondente XI** – “A formação técnica é uma formação boa, com uma base qualificada, mas não aborda todos os pontos importantes para o mercado”. “A formação geral é boa”. Considero que, pelo propósito do curso que é justamente preparar o aluno para o mercado de trabalho, a formação profissional deve ter maior carga horária, mas as duas devem andar lado a lado, são

dependentes uma da outra, pois mesmo no ambiente profissional da sua área de atuação é necessário ter conhecimentos gerais”. Sobre componentes articulados: “Vejo como interessante, mas mesmo depois de finalizar o curso não consegui entender bem a finalidade. É importante para o conhecimento geral das linguagens, mas acaba se tornando maçante em alguns casos, visto que existem partes completamente teóricas”. Sobre projetos integradores: “São muito importantes para que o aluno aplique os conhecimentos adquiridos. Vejo como necessário e indispensável”. Sobre pesquisa e extensão: “O aluno deve saber da existência dos projetos e ter a possibilidade de participar daqueles que tiver interesse, classifico-os como o primeiro contato profissional do aluno”. Sobre formação integral: “É aquela que abrange diversas áreas, não só de conhecimento, mas políticas e sociais. O impacto na trajetória é uma formação mais completa. O IF tem uma grande preocupação em torno disso”.

**Respondente XII** – “Sobre a formação técnica, considerando que minha turma foi a primeira da área de Informática, acho que os professores da área técnica deixaram um pouco a desejar”. “A formação geral é excelente”. Sobre carga horária, defendeu a importância das duas áreas: “a formação geral porque impingia diretamente os conhecimentos que todos deviam ter acesso e os componentes técnicos porque afetam diretamente a vida profissional das pessoas que querem seguir essa área futuramente”. Sobre componentes articulados: “No princípio eu achei bem estranho, mas depois que eu entendi o conceito, peguei o jeito. Além de nos poupar de ver assuntos que se repetem em duas ou mais matérias, poupa os professores também. Além disso eu gosto muito de ver essa conexão das matérias entre si, por exemplo, Ciências da Natureza fez ver que a Biologia implica diretamente na Química que, por sua vez, está ligada à Física e assim vai”. Sobre projetos integradores: “Muito importante, me preparam anualmente para a produção de um TCC de forma que hoje, na faculdade, vejo como isso faria falta”. Sobre pesquisa e extensão: “As três áreas se completam e mais uma vez posso falar da minha faculdade que usa esse mesmo método”. Sobre formação integral: “É o desenvolvimento conjunto de várias dimensões de um indivíduo e o IF promove essa formação integral”.

Desse conjunto de respostas, podemos extrair que a formação geral foi melhor avaliada pelos respondentes que a formação técnica, embora esta última também tenha sido considerada como boa, pela maioria dos egressos. A importância das duas áreas também foi reconhecida pela maior parte dos egressos. Sobre cargas horárias atribuídas às áreas, um respondente não opinou; quatro afirmaram que devem ser iguais; quatro opinaram que a formação geral deva ficar com maior carga horária, dois elegeram maior carga para a área técnica e um afirmou que preferia a redução da carga horária total do curso, mas não sugeriu a distribuição entre as áreas. Esses resultados mostram que, para esse grupo de egressos, embora a formação geral apareça como preferência (vinculada ao acesso às universidades, mas também à formação política e à base de conhecimento para apropriação da formação técnica), a área técnica também foi valorizada e, em alguns casos, mesmo por aqueles que afirmam não ter interesse em atuar na área do curso técnico. Mais menções sobre a queda da qualidade com o ensino remoto foram identificadas.

Interessante notar a aprovação massiva dos respondentes para os componentes articulados (exceção apenas para o “Respondente XI”) e a totalidade de aprovação para os projetos integradores (com indicações apenas para sua restrição aos anos iniciais, por se considerar que o tempo de orientação deveria ser mais bem utilizado no último ano, em função de outras prioridades) e para projetos de pesquisa e extensão (com solicitações para que contemplem todos os estudantes). Isso denota valorização e reconhecimento da educação integrada ofertada pela modalidade do EMI e uma concepção de perfil de egresso dos próprios estudantes que se vincula à proposta de educação integral, numa perspectiva crítica, conforme se pode observar nas respostas relacionadas à oferta de formação integral. Nelas, a maioria (oito respondentes) demonstrou apropriação sobre o assunto e os quatro demais (“Respondentes III, VII, VIII e IX”) que não apresentaram conhecimento do conceito, em si, (dizendo não saber responder ou confundindo com educação em tempo integral) também indicaram, no conjunto de suas respostas, compreensão da proposição formativa integrada do IFSP. Tais resultados atestam a importância do modelo implementado pelo IFSP, na perspectiva dos próprios egressos. Suas declarações destacaram um desenvolvimento técnico e também cultural, político, científico e social, validando os esforços institucionais e os objetivos da política educacional.

As questões de 30 a 36 trataram da formação crítica e política promovida pelo IF e os efeitos percebidos pelos egressos; do papel/missão institucional e percepção dos respondentes sobre consenso dos servidores sobre perfil de egresso do ensino médio integrado.

#### **FORMAÇÃO CRÍTICA E POLÍTICA, PAPEL DO IF E PERFIL DE EGRESSO**

**Respondente I** – “Desde o início da formação o IF estimula a análise e o debate de diferentes assuntos, seja em sala de aula com discussão e exploração de materiais ou fora, com palestras, rodas de conversa, exposições. Esse tipo de formação quebra paradigmas, amplia visões sociais, culturais e cidadãs e é essencial para o desenvolvimento acadêmico e profissional”. “Formação política é aquela que nos forma para que consigamos desempenhar a atividade política de um modo mais eficiente, ela impacta toda a trajetória da vida de uma pessoa, seja acadêmica ou profissional, pois com ela o sujeito aprende a pensar criticamente e mais do que isso, aprende a fazer trabalhos de mobilização, negociação, a formulação. O IF se preocupa em promover o entendimento, a conscientização, a capacidade de questionamento de ações em escala nacional e mundial, ao debater assuntos históricos e atuais e instigar reflexões”. “Levando em conta que o IFSP promove uma formação integrada, crítica e política, eu acredito que a missão do instituto é desenvolver o perfil do egresso em âmbito pessoal e cidadão, para que ele saia com uma boa base para ser um profissional qualificado, que atenda as demandas do mercado, mas que, acima de tudo, seja um ser humano consciente do seu valor e do seu papel na sociedade”. “Pude perceber por falas e ações, principalmente do corpo docente, [...] que todos os servidores fazem o máximo para que a formação seja a melhor e mais abrangente possível. Acredito que muitos

servidores dividem a mesma opinião sobre perfil de egresso, mas que não é um consenso”. O respondente afirmou, ainda, a ausência de um “contato próximo entre o egresso e a instituição”.

**Respondente II** – “Uma das coisas que mais admiro é a formação crítica do IF, a área de humanas foi o que mais possibilitou essa formação, lembro-me das aulas e como elas impactaram positivamente nossa formação”. Definiu como “a capacidade de filtrar o que não te faz crescer que impacta na forma como você pensa e desnaturaliza o que é passado para você aprender, e sem esse desenvolvimento intelectual, a manipulação se torna um golpe fácil na sua formação, então desenvolver a criticidade do pensamento durante sua formação é imprescindível para uma trajetória satisfatória e ambiciosa” e “formação política é a capacidade de se proteger contra a corrupção e falsas promessas. Sem essa proteção, você se torna um aluno e profissional facilmente manipulável, o que te torna apenas mais um submisso ao sistema. No IF, sempre há discussões sobre o tema e muitas pesquisas para você pensar por si só, o IFSP foi um dos principais agentes para que eu pudesse desenvolver minha formação política. A instituição apoia a pesquisa e a disseminação de dados acerca da política, debates são necessários. Política se discute sim!”. Sobre papel institucional e perfil de egresso: “O IFSP deve nos preparar para o mundo real, para o que realmente vai contar na nossa vida profissional. Deve dar um enfoque no que realmente tem importância para quem irá nos contratar, ou para nossas oportunidades empreendedoras”. “Alguns servidores se esforçam mais para nosso aprendizado que outros. A teoria da opinião pode ser a mesma, mas na prática é diferente. Depende se o servidor é da formação geral ou do técnico. Creio que a opinião dos servidores que trabalham com formação geral seja mais otimista”.

**Respondente III** – Afirou que o IF promove formação crítica que entende como “impactante, ensina o certo para a vida, tanto profissional quanto pessoal”, afirmou também que “formação política pra mim é quando a escola nos mostra como funciona a política no nosso país, e como ela é importante. Nos meus anos de IF, conheci muito sobre política, tanto nas aulas quanto em bate papos com professores”. Sobre missão institucional e perfil de egresso: “Acho que um curso técnico tem como papel mostrar para os alunos como funciona o mercado da área, o que a pessoa vai ver e passar, e prepará-la, além de guiar os alunos para a vida, para enfrentar os desafios da vida e do mundo”. Não soube opinar sobre consenso dos servidores sobre o assunto.

**Respondente IV** – Formação crítica é aquela que “estimula o livre pensar (incluindo uma visão crítica) do estudante aos fatos cotidianos” e o IF é “um ambiente em que o estudante tem voz e por expor o que pensa”. Afirou a importância de: “Adquirir um conhecimento essencial sobre política exercendo melhor a função de cidadão”. O papel do IF deve ser a: “Formação de excelentes profissionais que exerçam a cidadania”, sobre consenso dos servidores acerca do papel do IF e do perfil de egresso, respondeu: “Pergunta difícil, creio que sim”.

**Respondente V** – Afirou que a formação crítica ensina o aluno a pensar, a olhar o mundo com um olhar mais crítico, de forma a analisar a realidade e as coisas que nela ocorrem. “A formação do IFSP impactou minha vida de forma que meu olhar em relação ao mundo hoje em dia é muito mais crítico, aprendi a questionar, observar e fazer o possível para mudar coisas que eu não acredito que sejam boas para mim, ao adquirir essa formação crítica, começamos a entender melhor as nossas oportunidades e o que o mundo tem a nos oferecer. As aulas, principalmente de Humanas, fazem os alunos pensarem por si mesmos, permitindo a análise de determinados assuntos e uma opinião sobre os mesmos, apurando o senso crítico que naturalmente possuímos”. Formação política: “É o conhecimento da importância de cada um dos poderes judiciais, além de entender a função exercida por cada um deles. Considerando que o voto é obrigatório para todos os cidadãos que possuam mais de 18 anos, o conhecimento

político é importante para votar conscientemente, pensando no que desejamos para o futuro do país”. Sobre missão do IFSP e perfil do egresso: “Transmitir um conhecimento básico sobre a sociedade, o mundo do trabalho e as demandas do mercado”. Afirmou que considera importante que haja consenso entre os servidores sobre o assunto, mas não opinou sobre a existência.

**Respondente VI** – “O IF promove a formação crítica quando visa a igualdade para todos os seus alunos. Essa formação tem um grande impacto na minha trajetória acadêmica e profissional”. “A formação política contribui para que possamos lutar e garantir nossos direitos no presente e no futuro, e isso faz com que a minha trajetória acadêmica e profissional esteja garantida e que seja boa. O IFSP traz assuntos da atualidade para os alunos, visando que todos se formem com uma visão política que assegure o direito igualitário para todos os cidadãos”. Sobre papel institucional e perfil de egresso: “O papel do IFSP é contribuir para que seus alunos saiam de sua formação com uma visão do futuro acadêmico e pessoal como um direito que todos os cidadãos possuem. Acredito que todos os servidores do IFSP visam um futuro melhor para todos os alunos e acredito que os egressos do IFSP são gratos a todos os servidores do IFSP pelo apoio durante os anos que estudamos na instituição”.

**Respondente VII** – Formação crítica é: “A formação do indivíduo como um pensador autônomo, capaz de criar e sustentar suas próprias ideias e conceitos. Ela é essencial para a formação de valores individuais e para a autonomia da pessoa, o IF estimula o aluno a se adentrar cada vez mais no mundo científico e filosófico, de modo a fazer com que ele comece a questionar, cada vez mais, o mundo ao seu redor, em vez de simplesmente aceitá-lo, mesmo não o conhecendo”. Sobre formação política, afirmou não ter conhecimento para opinar. Sobre papel do IF e perfil de egresso do EMI: “Acho que deve ser o mesmo que qualquer outra escola: formar cidadãos críticos e capazes de se sustentarem, não apenas economicamente, como também social e filosoficamente”. Sobre consenso dos servidores sobre perfil de egresso, afirmou: “Creio que não, embora isso não seja um problema. Há aqueles que estão mais focados em treinar os seus alunos para o mercado de trabalho, enquanto há aqueles que focam mais na forma ética”.

**Respondente VIII** – “Formação crítica traz questionamentos aos alunos, permitindo a construção do pensamento sobre diversas problemáticas da sociedade. Essa formação ajuda na trajetória, pois faz com que os alunos não se tornem alienados e assim, desenvolvam um trabalho voltado para a própria sociedade”. Afirmou que isso acontece no IF “através das aulas de humanidades, os professores ajudam os alunos a realizarem diversos questionamentos e construções críticas”. A formação política “discute o cenário social em que nós estamos situados e ela permite que os alunos sejam autores de mudança. Assim, sendo estudantes ativamente políticos e que buscam seus direitos acadêmicos e profissionais. O IFSP promove constantemente a discussão sobre a posição do indivíduo na sociedade e incentiva seus alunos a buscarem seus direitos enquanto estudantes e autores da mudança”. O papel do IF para o perfil de egresso é “formar indivíduos críticos, conscientes, qualificados e que compreendam sua realidade social, permitindo que seus alunos ocupem os espaços, tanto como autores políticos, como também, profissionais aptos para o mercado de trabalho”. Não vê consenso: “Em uma perspectiva geral, os professores do técnico priorizam a formação técnica, muitas vezes, sem a construção do pensamento crítico, inclusive, o Instituto Federal, sendo uma escola projetada para estar em um bairro da periferia, deve estar disposto a refletir uma mudança para esses alunos”. Por outro lado, afirmou que: “A ideia principal do IFSP é formar alunos de bairros de periferia que em outro cenário não teriam oportunidade”. Afirmou que grande parte das vagas dos Institutos são ocupadas por esses alunos”.

**Respondente IX** – “A formação crítica é essencial, mas perigosa, se não souber formar ela da forma correta, você acaba com o acadêmico e o profissional”. O IF faz formação crítica “sem dúvida, mesmo que você não queira, acaba tendo”. Afirmou o mesmo para formação política. Sobre a missão do IF e perfil do egresso para o EMI, respondeu: “Apenas ensinar os alunos sobre o curso e também dar suporte de como viver em um ambiente de trabalho”. Sobre consenso dos servidores acerca do papel do IF: “Acredito que sim, todos lutam por direitos tanto deles quanto dos alunos”. E sobre consenso sobre perfil de egresso do EMI: “Não, já vi alguns não apoiarem a entrada dos [alunos de] classe baixa por não conseguirem acompanhar e atrapalhar as aulas, já outros lutam por isso”.

**Respondente X** – Formação crítica, “É quando o docente consegue proporcionar pro aluno a facilidade de compreender o que está vivendo, seja de uma forma técnica profissional, dentro do ensino, da pesquisa, através de leitura, da conversa e, na prática, conseguir a capacidade de fazer análise pra construção de uma crítica (não como algo ruim) e relacionar com o que está vivendo. Consigo ver isso tanto dentro da escola no ambiente fechado, como num âmbito mais aberto, pensando a sociedade e Estado. E essa formação que os professores proporcionam pra gente impacta na vida profissional de forma que ‘você aprende a ser gente’, você aprende a entender tudo o que envolve o que você está vivendo. Através disso você faz uma determinada intervenção, aprende como intervir através dessa construção crítica própria”. Na formação política, “o corpo docente proporciona, sobretudo, conversas para entender nossa conjuntura política. Dentro da Filosofia, começamos por entender o que era política, que sempre existiu, a importância dela e verificar o que influenciava na vida. Depois disso, permaneceu ao longo do curso, aprender a pesquisar e criar a própria opinião, analisando fatos e momentos. Conseguir medir, dosar o que a gente acha errado ou certo, que tipo de política nos favorece ou não, enquanto aluno, profissional ou cidadão”. “O papel do IF é preparar o estudante para esse tipo de demanda e não deixa a desejar porque a gente vê novamente desde o primeiro ano, no meu caso o curso foi de quatro anos, e entendemos como é a sociedade e prepara para o mercado também porque é importante, já que estamos num curso técnico profissionalizante e como é nossa área, o que ela abrange e como devemos trabalhar de forma ética. O IF proporciona conhecimento que possa contemplar o máximo da demanda possível que o mercado exige da gente. Pra sociedade, acredito que o IF proporciona mais o conhecimento social, temos muitos projetos, por exemplo, quando fomos pro Assentamento Milton Santos. Pensar em uma responsabilidade de instituição pra sociedade, isso o IF faz, porque cumpre muito bem o papel de formar gente pra sociedade, mas poderia ter mais chamadas pra mais atividade cultural e social, tipo ter um ônibus pra levar todo mundo pra ir num assentamento, exposição, ensino etc. Colabora pro aluno ter novos interesses e engajamento com a sociedade, é bom que o aluno possa participar de eventos da sociedade, como conhecer um grupo de mulheres carentes ou ir a algum museu. Mais atividades culturais e sociais de extensão porque tem alunos que não participam, às vezes por falta de interesse, mas há alunos que gostariam de poder participar mais e também se pode despertar o interesse”. Sobre papel do IF: “Acredito que exista um consenso sim, mas não dá pra generalizar, ainda mais quando se fala de áreas, o pessoal do núcleo comum acredita nisso tudo, mas o pessoal do técnico e do administrativo não. Há funcionários que não acreditam que temos que ter toda essa formação integral da qual falamos, mas se trata de uma minoria, eu acho”. Sobre perfil de egresso: “Não existe consenso. É bem dividida a opinião dos servidores dentro do nosso *campus*, pelo menos, só que pelo que ouvia de alguns servidores, quando conseguimos alcançar o 3º ano do curso, muitos servidores perceberam que o trabalho tinha resultado e que a formação era importante. Não tinha essa percepção inicial porque fomos a primeira turma, mas depois foram reconhecendo”.

**Respondente XI** – Sobre formação crítica afirmou não saber, sobre formação política, respondeu: “Entender os lugares de fala e os ambientes de tomada de decisão das instituições. Entender que tudo que for decidido em cima, impacta os que estão embaixo. Entender que a participação política é necessária não só dentro, mas fora da instituição”. “No IF temos diversos debates e espaços para participação dos alunos nos principais conselhos, além do grêmio estudantil”. Sobre missão do IFSP e o perfil de egresso: “O IFSP deve orientar os alunos e inseri-los num mundo de oportunidades, mostrando possibilidades de formação”. Entende que haja consenso entre os servidores sobre “o papel que possuem e que devem abrir portas para os alunos”, mas afirmou que “muitos têm opiniões que não condizem com a realidade do egresso”.

**Respondente XII** – “A formação crítica, como o nome já fala, dá uma liberdade aos professores de criticar diversas coisas dentro e fora da instituição”. Entende que o IFSP promova formação crítica “principalmente no sentido crítico-político”. A formação política é “de suma importância para todos os indivíduos e implica diretamente em toda a nossa vida” e o IF promove formação política: “Considerando que a maioria dos servidores tem uma opinião política, eu acho que acaba implicando e influenciando os alunos”. Afirmou acreditar que haja consenso entre os servidores sobre o papel do IF e o perfil de egresso, mas não os descreveu.

A maioria dos egressos atribuiu uma formação crítica e política ao IFSP, elaborando definições para as mesmas (apenas o “Respondente VII” preferiu definir apenas formação crítica, dizendo não conhecer o suficiente para opinar sobre formação política e o “Respondente XI”, inversamente, definiu formação política, mas afirmou não compreender sobre formação crítica). Essas duas perguntas, analisadas em associação, tinham o objetivo de identificar o reconhecimento, por parte dos estudantes, da existência de uma educação conscientizadora, emancipatória, socialmente engajada e de perspectiva humanizada e politizada, além de verificar como avaliavam esses aspectos. Houve reconhecimento e adesão geral à proposta educacional, apenas o “Respondentes IX” opinou contrariamente à perspectiva de formação política identificada por ele, referindo-se a ela como algo imposto aos alunos e sugerindo que os docentes deveriam se ater a “conhecimentos sobre o curso e o ambiente de trabalho”, possivelmente considerados por ele como neutros ou apolíticos. Curioso é que na questão seguinte, sobre a existência de consenso entre os servidores acerca do perfil do egresso, sua resposta aponta para uma perspectiva bastante progressista e popular, ao afirmar a inexistência de consenso e denunciar que alguns, segundo ele, não apoiam “a entrada [dos alunos] de classe baixa por não conseguirem acompanhar e atrapalhar as aulas, já outros lutam por isso”. Tal resposta (além de outras declarações identificadas com a aplicação dos questionários) aponta para um posicionamento que se alterna entre progressista e conservador, revelando confusão conceitual e política. Podemos atribuir essa contradição a uma série de fatores, porém faço a análise, com base no que observo como docente, de que os alunos têm sido afetados nos últimos anos por discursos segregacionistas e de ódio, projetados e fomentados pela extrema direita que



esteve no poder no governo anterior, que apregoam um negacionismo científico, falaciosamente apresentado como “politização”. São notórios os ataques às escolas e, principalmente, aos docentes das áreas de formação geral, seja nas redes públicas ou privadas, bem como o desrespeito e a violência que se observa por parte de grupos extremistas no contexto geral da sociedade brasileira atual.

As questões de 37 a 43, cujas respostas são apresentadas a seguir, na última categoria de análise, tratam da coerência percebida pelo egresso sobre a proposição político-filosófica do IFSP com as demandas do mercado de trabalho; com sua própria prática pedagógica; com as proposições do Ministério da Educação e com as perspectivas dos egressos. Também perguntei sobre o conhecimento e opinião dos egressos com relação à Reforma do Ensino Médio e os efeitos reconhecidos nos cursos do IF. Nesse último quesito, alguns opinaram, como se demonstrará a seguir, mas nenhum respondente identificou efeitos no próprio curso (o que se explica por terem sido formados conforme PPC anterior às reformulações). No entanto, três deles revelaram apreensão sobre como ficaria o curso para as próximas turmas e o “Respondente X” contribuiu com a seguinte reflexão: “Meu curso aconteceu nessa transição, mas acredito que tem como perceber a mudança porque a percepção foi generalizada. Não atingiu de forma tão grande o curso porque o IF manteve o núcleo comum rígido, no sentido de ter profissionais que entendem a reforma como ameaça e manteve o conhecimento, sem afetar as ementas, sem defasar a gente no conhecimento”. Importante destacar que, com tal declaração, o egresso demonstra apropriação crítica da reforma e percepção da resistência realizada por parte dos docentes, mas sua resposta refere-se ao próprio curso, que não foi atingido pela reformulação de PPCs. Isso pode significar não uma perspectiva crítica sólida, segundo sua própria experiência e reflexão, mas uma reprodução de discursos que ele entende como “esperados” ou “valorizados” pelos docentes, e nisso se incluiria a pesquisadora que o indagou por meio do questionário que ele respondeu. Em 2016, quando as bases da Reforma do Ensino Médio começavam a se apresentar publicamente, o sindicato e docentes de vários *campi* do IFSP iniciaram ações para discussão e formação da comunidade interna e externa sobre os riscos da reforma para as demais redes de educação pública e para os IFs. Com a pandemia, a reforma foi postergada e os debates perderam força. A insuficiência de aprofundamento sobre o assunto foi identificada nas respostas dos egressos, mas também nos servidores (seções anteriores) e se comprova nos próprios resultados das reformulações realizadas nos PPCs dos cursos de E

**COERÊNCIA DA PROPOSIÇÃO DO IFSP COM: DEMANDAS DO MERCADO; SUA PRÓPRIA PRÁTICA PEDAGÓGICA; DETERMINAÇÕES DO MEC E COM O QUE DESEJAM OS ESTUDANTES E A COMPREENSÃO DOS EGRESSOS RESPONDENTES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

**Respondente I** – Sobre relação com o mercado: “O IF tem um olhar atento para as necessidades do mercado de trabalho da região, a escolha dos cursos (Informática e Eletrônica), na minha perspectiva, forma baseadas [...] na movimentação do mercado nos últimos tempos”. Sobre prática pedagógica: “O IF cumpre suas metas”. Sobre determinações do MEC: “O IF cumpre e ainda vai além, fornecendo uma formação ainda mais integrada”. Sobre coerência com o desejado pelos alunos: “Sim, mas a autonomia promovida pela instituição vai perder coerência com a Reforma do ensino médio [...] a formação técnica será só mais uma alternativa para o aluno escolher e não o principal objetivo que o IF almeja”. Sobre a reforma: “O aluno terá uma grade curricular mais flexível que contemple a BNCC e a área que deseja estudar [...]”.

**Respondente II** – Sobre o mercado: “Sim, o IFSP sempre mostrou veracidade”. Sobre proposta pedagógica: “As aulas sempre foram condizentes com a proposta política”. Sobre coerência com o MEC: “Sim, porém alguns professores podem ter exagerado na externalização da sua posição política”. Sobre coerência do IF com o esperado pelos estudantes: “Em um primeiro momento não, confesso que para mim foi um choque pela forma como o IFSP trabalha sua proposição política e pedagógica, mas após um tempo, achei muito interessante e fui me aprofundando”. Sobre a reforma: “Sei de mudanças básicas, que o aluno poderá escolher em qual área se aprofundar, também sei que haverá mudanças no ENEM”. Com relação à última questão com espaço para sugestões, respondeu: “Acredito que a pesquisa tenha englobado vários assuntos importantes e que os resultados agregarão muito. Se não fosse pelo EAD em algumas matérias, o aproveitamento teria sido bem próximo de 100%”.

**Respondente III** – Afirmou não saber opinar sobre nenhuma das questões desse bloco e sobre a reforma, respondeu: “Estou sabendo meio por cima só”.

**Respondente IV** – Assim como o respondente III não opinou sobre esses temas e sobre a reforma, afirmou: “Não estou muito por dentro”.

**Respondente V** – Sobre o mercado: “Sim, pois o curso técnico visa a primeira experiência no mercado de trabalho e o IFSP exerce isso com excelência”. Sobre prática pedagógica: “Sim, boa prática pedagógica, condizente com o ideal que apresenta”. Sobre coerência com o MEC: “Sim, pois cumpre todos os conteúdos necessários para a formação geral do ensino médio”. Sobre coerência do IF com o esperado pelos estudantes: “Sim, pois, como estudante, desejava um bom ensino médio, que fosse uma boa base para seguir em um curso superior e o IFSP me proporcionou isso”. Sobre a reforma: “Tenho pouco conhecimento sobre as mudanças”. Não apontou sugestões: “Apenas ressaltar que o IFSP é uma instituição de excelência”.

**Respondente VI** – “Sim, somos auxiliados quanto à carreira e como funciona o mercado de trabalho”. Sobre a prática pedagógica: “Sim, é uma instituição igualitária que luta e garante o direito de seus alunos”. “Sim, é uma instituição que anda em conjunto com o MEC para que os alunos tenham uma educação de qualidade”. Sobre expectativa dos estudantes: “Sim após estudar nessa instituição, minha visão acadêmica, pessoal e de mundo se tornou melhor”. Não possui conhecimento sobre a reforma.

**Respondente VII** – Sobre coerência com o mercado: “Sim, é direito do cidadão o acesso à educação e para que possa integrar-se ao mercado de trabalho, é necessária a existência de

cursos profissionalizantes, algo que o instituto faz com excelência”. Sobre a prática pedagógica: “Creio que a posição política e filosófica do IF não altera a metodologia e a qualidade de ensino do instituto de maneira drástica”. Sobre coerência com o MEC: “Sim, uma vez que elas não se interagem de maneira destrutiva”. Sobre expectativa dos alunos: “Depende do que cada estudante deseja, no meu caso sim, há coerência”. Sobre a reforma afirmou que: “Em tese a ideia é boa, mas o conceito foi muito mal trabalhado e na prática, muito mal executado de maneira a não melhorar, e em certos casos até piorar, a qualidade de ensino das escolas”.

**Respondente VIII** – Coerência com o mercado: “Não, o IFSP prega que haja trabalho para todos e busca a conscientização política, porém, atualmente o mercado de trabalho tem se tornado cada vez mais excludente e desigual”. Coerência na prática pedagógica: “Acredito que sim, na maioria das vezes sim, porém, em certos momentos, a autoridade e discursos preconceituosos podem ser vistos dentro da Instituição, o que causa certa divergência entre a ideia filosófica e a prática”. Com relação ao MEC: “Acredito que não, atualmente o Ministério da Educação reflete o descaso com a educação, com a pesquisa e com a ciência. Existe uma luta constante do Instituto Federal para manter a educação e a pesquisa com qualidade, pela ausência de ações adequadas do MEC”. Sobre expectativa estudantil: “Acredito que sim, o IFSP dá abertura para seus alunos discutirem e participarem das mudanças políticas da instituição, sendo possível que o estudante aponte suas necessidades, divergências e sugestões”. “Acredito que a reforma do ensino médio representa uma forma do Estado dismantelar a educação e desqualificar o ensino de humanidades e artes, matérias que formam o posicionamento crítico, de modo que os alunos acabam se voltando apenas ao mercado de trabalho e não se tornam agentes de mudança”.

**Respondente IX** – Sobre coerência com o mercado: “Se você trabalhar lá, sim, mas como isso geralmente não acontece, não concordo, o IFSP prega sobre uma mente aberta, mas mantém ela bem fechada para outras ideias e opiniões, o que faz com que os alunos sejam extremistas, não só no curso, como no ambiente de trabalho”. Sobre coerência da concepção político-filosófica do IF com a prática pedagógica: “Não, acho que os professores não deveriam impor a opinião deles para os alunos, apenas dizer que apoiam algo, mas têm outras opções”. Sobre coerência com o MEC: “Sempre tem muita coisa errada lá que eles não expõem”. Sobre coerência com expectativas dos estudantes: “É tudo muito imposto, aqueles que não pesquisam e não tem a mente forte, são levados e manipulados”. Sobre a reforma: “Eu entendo que vai ser ruim e sinto muito pelos próximos profissionais que teremos e pelos jovens. Vejo que isso traz muita alienação para a população de jovens e adolescentes”.

**Respondente X** – Sobre coerência com mercado: “Não muita. Dentro da formação que eu tive enquanto aluno, nesses quatro anos, existia choque e divergência na proposta sim, por ex. na minha área, o tempo de trabalho que a gente tem que ficar na frente de um computador, programando e não se pensa muito, não se desenvolve enquanto vida social, persona, existe divergência filosófica. O mercado quer a formação específica voltada pros seus interesses”. Sobre coerência pedagógica: “Acredito que sim, foi respondido na pergunta anterior”. Sobre o ministério: “O MEC mudou bastante desde o meu fundamental, mas acho que algumas coisas sim, não tudo, pois o MEC de antes era melhor, foi sendo dismantelado sobretudo pós-golpe. Antes do golpe já havia muita pressão em cima do governo anterior, mas o MEC pensava a educação”. Sobre coerência da oferta do IF com o esperado pelo aluno: “Olha, na minha realidade de IF, que pelo jeito parece que está sendo alterada pela reforma, acredito que sim. Se há alguma frustração é mais voltada com a área, percebi que não era aquela área profissional/técnica que eu queria, já no núcleo comum foi o contrário, esperava menos e foi bem mais”. Sobre tema não abordado que quisesse comentar: “Acredito que não. É isso, IF pra

sempre, a importância dele é grande e é triste saber que não é reconhecido por todo mundo e também pelos riscos da reforma”. Sobre a reforma: “O que entendo é que eles colocavam no período da reforma, que o aluno teria a opção de escolher sua área de formação, algumas matérias foram ameaçadas de não serem obrigatórias e isso não é bom pra nenhum estudante, as matérias como sociologia e filosofia, por ex. devem ser obrigatórias para formação integral não só no IF, mas deveria ser no geral, então me coloco como contrário”.

**Respondente XI** – Sobre o mercado de trabalho: “Sim, o IFSP fornece vivências parecidas com as do mercado de trabalho e a política e a filosofia do IFSP ordenam as práticas pedagógicas”. Sobre coerência com o MEC: “Sim, pois o MEC é o órgão regente”. Sobre coerência do IF com a perspectiva do estudante: “Com certeza. O estudante é quem sofre todas as mudanças e decisões da instituição, portanto devem ser a voz principal”. Quanto à reforma, afirmou não saber muito sobre o assunto. Na pergunta aberta para apontamentos, incluiu: “O IFSP é um lugar excelente, sempre vou recomendá-lo como instituição. Mas gostaria que as direções ouvissem mais os alunos e buscasse mais atender aos pedidos”.

**Respondente XII** – Neste bloco, respondeu apenas “sim” a todas as questões. E sobre a reforma: “Tem como objetivo melhorar a educação dos estudantes, pelo menos na teoria, na prática já não sei, por que aumentar a jornada de estudos e não ter como obrigatórias algumas matérias, ao meu ver é um tanto quanto preocupante”.

Os “Respondentes III e IV” preferiram não responder esse bloco de questões e sobre a reforma afirmaram não ter conhecimento. Sobre a coerência da proposta do curso/IF com o mercado de trabalho, sete afirmaram que sim e três afirmaram que não (“Respondentes VIII, IX e X”), sendo que o VIII e o X apontaram falta de coerência, não em função de uma crítica à qualidade da formação técnica ou geral, senão por discordarem das demandas do mercado, relacionando-as à precarização e aos próprios interesses, como se pode observar no quadro. Já o “Respondente IX” apontou ausência de coerência da proposta do IF, tanto com relação ao mercado quanto com sua própria prática pedagógica, com as determinações do MEC e com as expectativas dos egressos, novamente tecendo críticas e acusações à formação política ofertada pelos docentes e pela instituição. Porém, é possível perceber que, da mesma maneira que na categoria de análise anterior, tal respondente cai em contradição ao afirmar-se também contrário à Reforma do Ensino Médio e criticá-la justamente por trazer “alienação para a população de jovens e adolescentes. Suas respostas indicam um reconhecimento das disputas ideológicas e de poder na sociedade, mas demonstram uma imaturidade política na identificação dos atores e dos motivos de tais disputas.

Sobre coerência do IF em sua própria prática pedagógica, todos afirmaram que sim (exceção apenas para o “Respondente IX”, como mencionado). Já com relação à coerência do IF com as determinações do MEC, dois não responderam, sete declararam coerência e três declararam que não, sendo um deles o “Respondente IX”, além dos “Respondentes VIII e X”.

Entre os sete que afirmaram coerência, seis não fizeram críticas e identificaram as determinações ministeriais como superiores ou obrigatórias, mas o “Respondente II” declarou que o IF tem coerência com o MEC, “porém alguns professores podem ter exagerado na externalização da sua posição política”, demonstrando também uma perspectiva, ao menos nessa resposta, de cerceamento da expressão docente, decorrentes de processos conservadores já mencionados. Por outro lado, os “Respondentes VIII e X” (os mesmos que criticaram o mercado de trabalho) apresentaram críticas contundentes ao Ministério da Educação do governo bolsonarista. Sobre a coerência da proposta educacional com a perspectiva dos próprios egressos, dois não responderam, oito afirmaram que sim (alguns, inclusive, afirmando reconhecimento e gratidão), o “Respondente VII” afirmou que depende “do que cada estudante deseja, mas que no seu caso sim” e apenas o “Respondente IX”, conforme já analisado, respondeu que não. Para finalizar, sobre a compreensão acerca da Reforma do Ensino Médio, dois não responderam, três afirmaram que não sabem opinar, um apontou apenas a “escolha do que estudar e possíveis mudanças no ENEM”, três apontaram que a proposta se anuncia como boa, mas que a aplicação ocorre na direção contrária, com aumento da jornada, desobrigação da oferta de disciplinas e queda da qualidade. O “Respondente IX” foi contrário, como já analisado, e os “Respondentes VIII e X” se manifestaram contrários e apontaram uma perspectiva bastante crítica, coerente com suas demais respostas e ponderações. Sobre apontamentos que quisessem fazer sobre temas não abordados pela pesquisa, apenas os “Respondentes II e XI” se manifestaram, indicando: problema com ensino remoto que impossibilitou 100% de aproveitamento; ausência de proximidade da coordenação e atendimento às necessidades dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contextualização do cenário político-econômico atual, caracterizado pelo desmantelamento das condições de trabalho e da oferta educacional pública (efetivado pelas reformas trabalhistas e educacionais) e as referências teóricas e metodológicas utilizadas nesta tese foram fundamentais para a compreensão do objeto. As contribuições do postulado marxiano e gramsciano acerca da sociedade de classes do modo de produção capitalista e das relações entre aspectos econômicos e políticos que visam sua reprodução (segundo categorias como “bloco histórico”, “Estado ampliado”, “hegemonia” e “intelectual orgânico”) ofereceram bases sólidas para o entendimento das contradições verificadas, expressas no movimento dialético que se estabelece nas relações históricas e materiais.

Demais aportes bibliográficos relativos aos fenômenos recentes, vinculados ao processo de precarização da educação pública secundária e profissional brasileira, compuseram a base científica que evidenciou motivações e desdobramentos das reformas que afetam as etapas educacionais mencionadas (promovidas principalmente por meio da Lei nº 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio e da Emenda Constitucional nº 95/2016 que instituiu o Teto de Gastos para Educação, Saúde e outras áreas sociais), bem como seus efeitos na modalidade do ensino médio integrado do Instituto Federal.

Para apropriação das determinações do objeto da pesquisa, delimitado pela “concepção de perfil de egresso do ensino médio integrado do IFSP, problematizada na perspectiva de educação integral”, foram analisados documentos normativos e dados coletados em entrevistas concedidas por servidores da Pró-Reitoria de Educação do IFSP e aplicação de questionários a servidores e egressos do Instituto Federal de São Paulo, com *locus* no *campus* Campinas, conforme apontado nos capítulos iniciais.

O conjunto de concepções identificadas possibilitou uma compreensão mais abrangente sobre o perfil de egresso para a modalidade, além de fornecer elementos que pudessem ser confrontados, uma vez que a hipótese original da investigação estava pautada em uma possível dissonância entre essas distintas concepções, ou seja, entre a perspectiva apresentada nos documentos institucionais e aquelas elaboradas pelos servidores e egressos. Nesse sentido, é possível observar na pesquisa, uma organização que buscou resposta à hipótese, mas que acabou se ampliando para abarcar a criação do Currículo de Referência do IFSP para o EMI e

o processo de reformulação dos PPCs que se estabeleceu ao longo da investigação. Dessa forma, o objeto se mostrou extremamente dinâmico, passando por alterações decorrentes de mudanças políticas conjunturais que ocorreram durante as etapas de coleta. Em função disso, analisei o recorte histórico em dois momentos: aquele relativo à etapa de criação e implementação da política do ensino médio integrado, durante os governos progressistas e um segundo, compreendido após a tomada do poder por meio do golpe político que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, que culminou em ajustes econômicos na educação pública, afetando a educação secundária e profissional.

No primeiro período, o que se identificou foi a existência de uma perspectiva progressista que teve início com o Decreto nº 5.154/2004 de Lula, que derrubou o Decreto 2.208/1997 de FHC e viabilizou a realização da modalidade integrada entre ensino médio e educação profissional técnica, estabelecida posteriormente nos Institutos Federais. Fruto de uma luta política de décadas, a conquista do EMI contou com a elaboração de documentos normativos (analisados no quarto capítulo) que buscaram efetivar sua implementação no âmbito dos IFs, uma vez que a instituição havia sido constituída a partir de uma reconhecida herança de formação técnica, e fortalecer a perspectiva de educação integral. A leitura destas análises, em conjunto com o breve histórico apresentado no terceiro capítulo, possibilita a compreensão das disputas que giraram em torno de uma concepção de educação integral, considerada em perspectiva crítica, propositora de um projeto emancipatório de formação ampla e desenvolvimento técnico, geral e político dos estudantes, em contraposição a um modelo mais tecnicista e instrumentalizado para as demandas do mercado de trabalho.

Ambas as concepções mencionadas coincidiam no discurso sobre a oferta de educação de qualidade, considerada segundo suas diferentes perspectivas, e o processo de implementação da política no interior da instituição foi construído entre avanços e contradições. O cenário econômico-político era relativamente estável e favorável ao desenvolvimento de políticas mais populares, a rede se expandiu e os balizadores relativos às ofertas por modalidade de curso vinham sendo alcançados, apesar de resistências e atrasos. Salvo problemas materiais estruturais que a instituição sempre enfrentou, o número de alunos crescia, os resultados do ensino e das atividades de pesquisa e extensão vinham sendo reconhecidos e a condição de trabalho e capacitação docente eram bastante satisfatórias, especialmente quando comparadas a outras redes públicas de ensino que viveram processos profundos de precarização.

Neste período, conforme se pode ler nas seções 4.4 e 4.5, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (Resolução CNE/CEB nº 02/2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio (Resolução CNE/CEB nº 06/2012). No primeiro caso, identificou-se uma perspectiva de educação integral mais evidente que nas diretrizes voltadas para a educação profissional. No entanto, ao regulamentar a modalidade integrada entre ensino médio e formação técnica, a Resolução CNE/CEB nº 02/2012 não estabelece inequivocamente a obrigatoriedade da manutenção da carga horária mínima de 2.400h e duração mínima de três anos relativas ao ensino médio regular, (embora as mesmas possam ser consideradas como subentendidas, como se pode verificar detalhadamente no capítulo correspondente).

Ao delegar tal responsabilidade às “diretrizes específicas”, a Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 possibilitou que a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 pudesse contemplar tanto as horas de formação técnica (obrigatórias e determinadas pelo Catálogo Nacional de Cursos em 800h, 1.000h ou 1.200h) quanto a carga horária da formação geral, no total mínimo de 3.200h. Entendo que tal “acomodação” da formação geral, proposta por meio de articulação/integração entre seus componentes, também prevista na Resolução CNE/CEB nº 02/2012, antes de se conformar numa proposta de educação integral, configura-se na redução de sua oferta.

Não bastasse o exposto, na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, as cargas totais mínimas dos cursos de ensino médio integrado aparecem quantificadas em 3.000h, 3.100h e 3.200h, tendo sido reduzidas em comparação com as 3.200h mínimas estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 02 para a modalidade. Ao que se conclui que a oferta de formação geral tenha sido balizada a partir do cumprimento do menor parâmetro de 800h do CNC, o que se traduz numa inversão interpretativa que tomou o mínimo estabelecido pela Resolução nº 02/2012 como máximo (como explicitado na seção 4.5). Dessa maneira, os aspectos elencados demonstram contradições encontradas já nos documentos elaborados no período político progressista, compondo o conjunto de medidas estabelecidas num cenário de disputas e pressões neoliberais.

A segunda parte do recorte da pesquisa (quinto capítulo) vincula-se ao agravamento da conjuntura político-econômica brasileira, expresso na abertura do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, em dezembro de 2015. Os esforços do Conselho Nacional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) voltaram-se, portanto, à criação de medidas que pudessem garantir a manutenção da qualidade da oferta do EMI. Em maio de 2016,



foi publicado o “Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT, conforme Lei 11.892/2008”, que estabelecia a priorização da oferta do EMI nos Institutos Federais e o cumprimento dos princípios norteadores da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 que, apesar das contradições expostas anteriormente, tornou-se instrumento importante de resistência, diante dos cortes orçamentários e da precarização educacional generalizada dos governos Temer e Bolsonaro).

O Documento Base de 2016 foi apresentado como salvaguarda para o ensino médio integrado e propunha a uniformização da oferta para toda a rede. Nesse sentido, reforçou as cargas horárias mínimas estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, maiores em comparação ao proposto pela Reforma do Ensino Médio que já se encontrava adiantada em sua elaboração, porém menores que aquelas vigentes na maioria dos cursos integrados, contribuindo, portanto, para sua redução geral.

Após a cassação da presidenta em agosto de 2016, o FDE/CONIF criou o Grupo de Trabalho dos Cursos Integrados, constituído em 2017 na ocasião da 41ª reunião do FDE, cujo produto foi apresentado, em agosto de 2018, no II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado e publicado em setembro do mesmo ano, intitulado “Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”. O propósito das Diretrizes Indutoras seria o de: “atualizar e aperfeiçoar o Documento Base de 2016, considerando o contexto da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017” (CONIF; FDE, 2018, p. 2).

Tal documento reafirmou a legalidade da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, mesmo diante da publicação da lei da Reforma do Ensino Médio e da nova BNCC, defendendo a manutenção da oferta de todas as disciplinas, ainda apoiado na referida resolução, e reforçando o atendimento dos percentuais da oferta do EMI por meio da expansão da modalidade na rede. Além dos elementos citados, as Diretrizes Indutoras também se filiam à proposta do Documento Base de 2016 de padronização da oferta, apresentando argumentos que questionam o “excessivo número de horas em sala de aula” (CONIF; FDE, 2018, p. 14), sugerindo um comprometimento da participação discente em projetos de ensino, pesquisa e extensão e, consequentemente, de sua “formação integral”. Tal argumentação também alegou que “(...) a preocupação com a permanência e o êxito, como elemento fundante da educação inclusiva, impõe uma reflexão

sobre o tempo de duração dos cursos” (CONIF; FDE, 2018, p. 14), responsabilizando, dessa forma, a condição ou os interesses do alunado pela redução da oferta educacional.

As orientações do CONIF/FDE para a padronização da oferta do ensino médio integrado na rede, conforme demonstrado, por meio da elaboração de Currículos de Referência e novos Projetos Pedagógicos de Cursos, levou o IFSP à publicação das Resoluções nº 163/2017 e nº 37/2018 e demais instruções normativas, com diretrizes e parâmetros para o CR e o processo de reformulação. Embora a elaboração do CR no IFSP tenha contado com um processo bastante democrático e o debate sobre currículo tenha se aprofundado na instituição, resultando em ganhos importantes no perfil de egresso e garantindo a oferta das disciplinas (em contraposição à organização curricular por áreas ou à subsunção total dos mesmos, conforme a Reforma do Ensino Médio), seu propósito, especificado pela Resolução nº 37 de 08 de maio de 2018, de realização de um “currículo efetivamente integrado” (IFSP, 2018, não paginado) ficou comprometido.

O processo de reformulação dos PPCs não passou pelo mesmo debate e a carga horária mínima da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, possibilitou grave redução dos cursos, que pode ser verificado em comparação com as cargas horárias anteriores (Figura 4, seção 5.4). A perda quantitativa impactou fortemente o ensino médio integrado, promovendo o encolhimento de muitos cursos de quatro para três anos, o que ao invés de preservar as atividades de pesquisa e extensão como sugerido no argumento das Diretrizes Indutoras, no meu entendimento as dificulta sobremaneira, pois a vivência dos alunos no Instituto Federal fica reduzida, como também fica prejudicada a oferta do estágio supervisionado. Ademais, no caso do *campus* Campinas e do *campus* Salto como apresentado, a acomodação da oferta às novas métricas levou à implementação parcial do ensino remoto.

Novas investidas sobre a modalidade foram realizadas com a publicação da Resolução CNE/CP nº 01 de 05 de janeiro de 2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, apresentada na seção 5.5 juntamente com o documento do CONIF/FDE que analisa tal resolução. Além da oferta remota na etapa de nível médio; a implementação do “notório saber” como critério de seleção docente e a carga horária máxima de 1.800h para a formação geral (em diálogo com a Lei nº 13.415/2017), tal resolução ainda reivindica a revogação da Resolução CNE/CP nº 03/2002 (de diretrizes para os cursos superiores de tecnologia) e da Resolução CNE/CEB nº 06/2012. A “Análise do CONIF/FDE” sobre a Resolução nº 01/2021, publicada no mesmo documento que traz as “Diretrizes para o

fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” determinou, claramente, sua não observância, embasando a ação na LDB 9.394/96, no Documento Base de 2007; na Lei de Criação dos IFs e nas Diretrizes Indutoras do CONIF/FDE de 2018 e reforçando a preservação do modelo de EPT estabelecido nos IFs e de sua própria identidade institucional.

Todavia, a compreensão que pude obter com a análise geral dos documentos apresentados é a de que, diante do cenário nacional de precarização da educação pública, foi efetivada uma redução significativa da oferta quantitativa do ensino médio integrado, com riscos de empobrecimento qualitativo e distanciamento de seu perfil de egresso de uma concepção de educação integral em perspectiva crítica. No decorrer desse processo, foi possível observar apropriações discursivas da noção de educação integral – entre outros termos vinculados a um modelo progressista e popular de educação –, com o intuito de legitimar proposições que se organizaram em perspectivas educacionais absolutamente contraditórias, e priorizaram aspectos administrativos e burocráticos em detrimento da qualidade da oferta formativa.

Sobre as concepções de perfil de egresso coletadas com os questionários aplicados aos servidores, embora todos tenham atestado sua importância, a maioria compreende que não haja consenso sobre o tema, o que foi atribuído à “falta de posicionamento institucional mais claro”, a um discurso mais ou menos generalizado sobre “educação de qualidade” e à “inobservância dos documentos norteadores”. Há uma distinção identificada acerca da contribuição do ensino médio integrado do IFSP e perfil de egresso entre “qualificação para acesso ao mercado de trabalho” e “formação geral para ingresso no ensino superior”, sendo a modalidade compreendida, muitas vezes, como uma “oferta educacional que amplia o leque de oportunidades futuras dos estudantes”. Embora a maioria tenha afirmado a relevância de uma formação crítica, intelectualmente autônoma, socialmente consciente, politicamente engajada e, nas respostas dos servidores TAEs também tenha sido destacada uma preocupação com inclusão e com o desenvolvimento emocional, físico e psicológico dos alunos, tais atributos aparecem vinculados apenas à formação geral.

Apesar de algumas respostas que indicaram que “uma depende da outra”, não fica evidenciada uma concepção de educação integral que englobe as contribuições da formação geral para a educação profissional e, quando mencionada, aparece vinculada a um certo “conhecimento geral” apreciado e não a uma proposta de formação política necessária ao

exercício do trabalho. Da mesma forma, a contribuição da formação técnica para o processo emancipatório da classe trabalhadora não foi identificada e sua definição ficou restrita à capacitação para o desenvolvimento profissional em adaptação às demandas do mercado e, em algumas exceções, foi relacionada à “atuação ética”. O trabalho como princípio educativo não foi citado por nenhum respondente. Alguns docentes e egressos apontaram críticas ao mercado de trabalho, mas não ao modo de produção, e as noções de educação crítica e política mostraram-se aprofundadas na direção do exercício da “cidadania”, mas não abarcaram diretamente a questão da sociedade de classes. Os apontamentos negativos feitos ao capitalismo tangenciaram a valorização de uma “sociedade justa e igualitária”, mas não revelaram apropriação da teoria do valor ou qualquer compreensão dos problemas sociais segundo as relações de produção.

A concepção de educação integral dos servidores mostrou-se bastante associada à interdisciplinaridade, realizada por meio da articulação entre disciplinas (“apenas se realizada corretamente” como destacado por alguns docentes) e das atividades de pesquisa e extensão, com algumas críticas direcionadas ao “conteudismo” e a um “modelo convencional” de educação. Outras noções sobre educação integral foram apontadas em definições apresentadas pelos servidores, como “aquela que possibilita o pleno desenvolvimento humano”; “uma compreensão do todo”; “pensar grande” e “uma formação para além do mercado”. Na perspectiva dos egressos, a educação integral foi apontada como aquela que desenvolve “várias dimensões e aspectos bons como cidadania”; que tem “qualidade nas duas áreas com interação entre elas”; que é “crítica e política” e “que contribui para a trajetória acadêmica e profissional”. Dois egressos também afirmaram que “ela ocorre no IF desde o momento que você entra até o momento em que sai” e que “mesmo não intencionalmente, ela acontece”.

Com relação à proposta pedagógica do IFSP, a maioria destacou sua coerência com sua proposição político-filosófica, mas grande parte discordou da coerência com o MEC (salvas as exceções que responderam numa perspectiva mais burocrática que considerava a hierarquia institucional), apresentando críticas contundentes ao ministério constituído no governo bolsonarista, em vigor no momento da aplicação do questionário. Com relação à Reforma do Ensino Médio, identifiquei pouquíssima apropriação, apesar de algumas críticas contundentes isoladas ou mesmo posicionamentos ligeiramente favoráveis, mas entendo que isso deva ser considerado com relação ao momento da aplicação do questionário, em 2021.

Sobre a coerência da proposta formativa do IF com o desejado pelos estudantes, a maioria dos servidores declarou perceber que os alunos buscam os cursos do médio integrado majoritariamente pela qualidade da formação geral, visando o acesso ao superior, embora também considerem que uma parte deles procura a formação técnica para ingresso no mercado de trabalho. Apesar da sugestão, por parte de alguns respondentes, de que a formação técnica deveria ser “opcional” e da crítica presente nas declarações de docentes da formação geral sobre uma indesejada cisão na oferta educacional em função das distintas concepções de perfil de egresso da área técnica e da área de formação geral, ambas foram reconhecidas como importantes pelos egressos.

Embora muitos estudantes tenham destacado sua preferência pela formação geral (que teria motivado o ingresso) e uma ausência de intenção de atuação na área técnica do curso ou, ainda, apontado problemas sobre a oferta de formação técnica (relativos à dificuldade com os conteúdos das disciplinas e com o ensino remoto do período da pandemia), a maioria reconheceu seu valor. No entanto, mesmo com tal reconhecimento da importância da área técnica em sua formação, os discursos dos egressos evidenciam uma orientação para a continuidade dos estudos em nível superior e, majoritariamente, em áreas distintas da formação realizada no EMI.

No que se refere às razões que levam à evasão, tanto servidores TAEs quanto docentes destacaram com igual peso: a condição de vulnerabilidade social (exemplificada pela necessidade de trabalhar, problemas com o transporte etc.); a ausência de identificação dos estudantes com a área técnica e as dificuldades no atendimento das exigências do curso, em função da defasagem na formação. Outros fatores foram citados, embora não majoritariamente, como: inflexibilidade da instituição/docentes e formato pouco atrativo do curso. É possível observar que alguns desses motivos têm relação entre si e quando comparados às respostas dos egressos, há coincidências sobre: vulnerabilidade social (apontada em primeiro lugar, tal razão para evasão foi justificada pela necessidade de trabalhar, horário vespertino do curso e duração de quatro anos e também por outras dificuldades materiais e psicológicas); não identificação com a área técnica e alto grau de exigência do curso. A pandemia também foi mencionada, mas não com o mesmo destaque dos demais motivos apresentados.

Diante do exposto, foi possível concluir, portanto, nas distintas concepções coletadas, que elas apresentam aspectos dissonantes e também aproximações entre si, mas, principalmente, que são influenciadas e mesmo determinadas pela conjuntura econômico-

política em que são conformadas. Como identificado na contribuição bakhtiniana, os sujeitos se organizam conforme seus interesses e concepções e, ainda que a classe dominante busque dissimular a existência dessas divergências, uma comunidade abarca um único “código ideológico”, mas indivíduos de classes sociais diferentes os empregam de maneira contraditória e é dessa forma, que o “signo” se torna a “arena” da luta de classes na concepção de Bakhtin (2006).

Com o retorno do Partido dos Trabalhadores ao poder, neste ano de 2023, caracterizado por um projeto progressista, mas de forte vertente conciliatória, derivada dos efeitos da crise estrutural e global do capitalismo e dos acordos realizados para enfrentamento da crise política que se estabeleceu no país, o destino da educação pública brasileira e as perspectivas para o conjunto da oferta formativa voltada à classe trabalhadora, na qual se inclui a modalidade do ensino médio integrado, depende das ações e mediações que se organizarão nas instâncias governamentais, mas também da atuação dos agentes que executam as políticas educacionais e da luta social e sua capacidade de resistência diante dos interesses hegemônicos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, vol. 25, nº 87, p. 335-351, mai/ago, Campinas. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGPp/?format=pdf&lang=pt>, consultado em 09.11.2022.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Adeus ao Trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª edição [rev. e ampl.]. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARELARO, Lisete. Entrevista sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Comunicação e Mídia FEUSP**, material audiovisual disponível em <http://www4.fe.usp.br/author/lcurielusp-br/page/5>, publicado em 17.11.2016, consultado em 15.02.2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BARTHO, Viviane Dinês O. R. **Formação de leitores**: movimentos dialógicos e relação de alteridade em réplicas de leitura. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2019.

BARTHO, Viviane Dinês O. R.; AZEREDO, Luciana A. S. de. Entre a disciplina, o controle e a governamentalidade neoliberal: a constituição discursiva da BNCC – Ensino Médio. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1586-1613, set./dez. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação, 2018a. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf), consultada em 02.02.2020.

\_\_\_\_\_. Conceito de Arranjo Produtivo Local – APL. **Assuntos – Competitividade industrial – Ministério da Economia**. Publicado em 14 de dezembro de 2017. Brasília: Ministério da Economia. 2017a. Disponível em: <https://www.gov.br/produtividade-e-comercio-exterior/pt-br/assuntos/competitividade-industrial/arranjos-produtivos-locais-apl>, consultado em 10.01.2023.

\_\_\_\_\_. **Concepção e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, junho, 2008a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets\\_livreto.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf), consultado em 12.03.2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997** (Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB – Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece diretrizes e bases da educação nacional). Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004** (Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB – Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece diretrizes e bases da educação nacional). Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909** (Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito). Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909.

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

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016** (Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências). Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Indicadores de gestão: classificação racial, renda e sexo**. Plataforma Nilo Peçanha, MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>, consultado em 01.05.2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961** (Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.759 de 20 de agosto de 1965** (Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais). Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 1965.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968** (Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências). Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 1968.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971** (Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências). Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982** (Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau). Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 1982.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994** (Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências). Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 1996.



\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004** (Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências). Brasília: Presidência da República – Secretaria Geral, Subchefia para assuntos jurídicos, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008** (Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica). Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2008b.

\_\_\_\_\_. **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). Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2008c.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012** (Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências). Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014** (Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências). Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017** (Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 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). Brasília: Presidência da República – Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2017b.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 746/2016** (Reformulação do ensino médio - Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências). Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2016b.

\_\_\_\_\_. **Nota informativa nº 155/2015** (Utilização de vocábulo adequado para designação de área que compreende local, uma instituição ou conjunto de instituições de ensino ou de investigação científica e tecnológica. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica). Brasília: MEC/SETEC, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 6.840/2013** (Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências). Brasília: Câmara dos Deputados, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2 de 30 de janeiro de 2012** (Define Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012** (Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012** (Trata de pesquisa em seres humanos e atualiza resolução 196). Conselho Nacional de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2012d.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016** (Dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais). Conselho Nacional de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2016c.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018** (Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2018b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018** (Institui Base Nacional Comum Curricular para Ensino Médio). Conselho Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2018c.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018** (Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 e dá outras providências). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, 2018d.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1 de 05 de janeiro de 2021** (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica). Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, 2021.

BRAZOROTTO, Cíntia M.; SOARES, Marta S.; ABREU, Claudia B. M. Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de São Paulo: rumo à formação humana integral? **Temas & Matizes, Cascavel, v. 17**, n. 28. Temas, 2023. *Ahead of Print*. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste.

CAREGNATO, Rita C. A.; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, **15(4)**, p. 679-84, out-dez 2006.

CARTA CAPITAL. Temer: *impeachment* ocorreu porque Dilma recusou “Ponte para o Futuro”. **Página Web Carta Capital: Política, 23.09.2016**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/temer-impeachment-ocorreu-porque-dilma-recusou-ponte-para-o-futuro/>, consultado em 10.12.2022.

CIAVATTA, Maria. Contra a MP do Ensino Médio. Material audiovisual. **III Inter crítica Curitiba Paraná 2016** (Intercâmbio nacional dos núcleos de pesquisa em Trabalho e

Educação). Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=\\_CtZ\\_nI-25k](https://www.youtube.com/watch?v=_CtZ_nI-25k), publicado em 13.10.2016, consultado em 03.02.2020.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos de Escola**, Brasília, v. 5, nº 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/45/42>, consultado em: 05.01.2020.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael; RIBEIRO, Elisa. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, nº 7, p. 251-266, 2011.

CONIF. **Nota oficial sobre o bloqueio do orçamento**. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), publicada em 13 de maio de 2019, atualizada em 21 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/933-nota-oficial-sobre-o-bloqueio-do-orcamento-conif>, consultada em 02.02.2020.

CONIF; FDE. **Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008**. Publicado em 16 de maio de 2016. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/diretorias/diretoria-de-educacao-basica-e-profissional/arquivos-da-diretoria-de-ensino-basico-e-profissional/documento-base-ensino-medio-integrado-na-rede-epct-fde-maio-2016.pdf/view>, consultado em 10.01.2023.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Publicado em setembro de 2018. Disponível em: [https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Diretrizes\\_para\\_o\\_fortalecimento\\_da\\_EPT\\_na\\_RFEPCT\\_abril2021.pdf](https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Diretrizes_para_o_fortalecimento_da_EPT_na_RFEPCT_abril2021.pdf), consultado em 10.01.2023.

\_\_\_\_\_. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Abril de 2021. Disponível em: [https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Diretrizes\\_para\\_o\\_fortalecimento\\_da\\_EPT\\_na\\_RFEPCT\\_abril2021.pdf](https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Diretrizes_para_o_fortalecimento_da_EPT_na_RFEPCT_abril2021.pdf), consultado em 20.02.2023.

CRT-SP. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Conselho Regional dos Técnicos Industriais do Estado de São Paulo. 4ª edição, prévia gerada automaticamente de 27/01/2021. Disponível em: <https://www.crt03.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/CNCT-CRT-03.pdf>, consultado em 09.04.2023.

D'ANGELO, Márcia. **Caminhos para o advento da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo (1910-1930): um projeto das elites para uma sociedade assalariada**. Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, departamento de História da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986)**. Tese de doutorado defendida na Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas, departamento de História da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistência: novos e velhos desafios? **Caderno CRH Salvador**, v. 24, nº spe 01, p. 35-55, 2011.

FERRETTI, Celso J. Reformulações do ensino médio. **Revista Holos (IFRN, Natal, online)**, v.6, p71-91, 2016.

\_\_\_\_\_. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. Periódicos UFF, **Revista Trabalho necessário**, nº 17, vol. 32, 2017.

\_\_\_\_\_. **A BNCC e a Reforma do Ensino Médio conduzem a um empobrecimento da formação.** Entrevista concedida a André Antunes. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio EPSJV/Fiocruz, 13 de abril, 2018a.

\_\_\_\_\_. A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. **Revista Holos, (IFRN, Natal, online)**, ano 34, vol. 4, 2018b. Disponível em <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/6975/pdf>, consultado em 01.04.2020.

\_\_\_\_\_. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**, 32 (93), 2018c.

FILGUEIRAS, Vitor; CAVALCANTE, Sávio. O trabalho no século XXI e o novo adeus à classe trabalhadora. Dossiê Trabalho e Proletariado no século XXI. **Revista Princípios, teoria, política e cultura**, nº 159, ano 39, jul-out, 2020.

FONTES, Virgínia. Capitalismo Filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. Marx e o Marxismo, Rio de Janeiro, v.8, nº4, p. 15-35, jan/jul, 2020. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/351>, consultado em 10.12.2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1968.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Reforma empresarial no Brasil: a nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 40, jan./abr. 2009a.

\_\_\_\_\_. Capital Humano - verbete. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009b. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>, consultado em 16.03.2023.

\_\_\_\_\_. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. In: **Revista Educação e Sociedade**. O Ensino médio e suas modalidades: propostas, problemas e perspectivas. Campinas, v. 32, nº 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

\_\_\_\_\_. Reforma de ensino médio do (des-governo) de turno: decreta-se uma escola para ricos e outra para pobres. **Revista eletrônica da ANPEd**, 22.09.2016. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>, consultado em 03.12.2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa. Organizado por Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira**; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Tradução Luiz Mário Gazzaneo. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v. 1.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, v. 2.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Caderno 12. Os intelectuais e o princípio educativo. Jornalismo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020, v. 2.

IFSP. **Resolução nº 163 de 28 de novembro de 2017** (Aprova diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo). IFSP, 2017a. Página institucional do IFSP. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/o-que-e-rss/2-uncategorised/197-resolucoes-2017>, consultado em 05.11.2022.

\_\_\_\_\_. **Sobre os campi do Instituto Federal de São Paulo**. IFSP, 2017b. Página institucional do IFSP. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>, publicado em 29.08.2017, atualizado em 01.09.2022, consultado em 10.11.2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 37 de 8 de maio de 2018** (Aprova a construção de Currículos de Referência para o IFSP). IFSP, 2018. Página institucional do IFSP – Transparência –

documentos institucionais. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/transparencia-documentos>, publicado em 06.06.2019, atualizado em 01.11.2022, consultado em 06.11.2022.

\_\_\_\_\_. Desafio de Inovação 2019. **Inova IFSP; edital 497-2019**. 2019a. **Página institucional IFSP**. Disponível em: <https://inova.ifsp.edu.br/index.php/editais/153-desafio-de-inovacao-2019-edital-497-2019>, consultado em 22 de dezembro de 2022.

\_\_\_\_\_. Desafio de Inovação. **Webinar com executivos da empresa Sem Parar e representantes do Inova IFSP**. 2019b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5g5LQe3m8Po>, publicado em 14 de agosto de 2019, consultado em 22 de dezembro de 2022.

\_\_\_\_\_. IFSP investe R\$657 mil para Projetos de Pesquisa e Inovação. **Inova IFSP**. 2019c. **Página institucional IFSP**. Disponível em: <https://inova.ifsp.edu.br/index.php/component/content/article/17-ultimas-noticias/146-ifsp-investe-r-657-mil-para-projetos-de-pesquisa-e-inovacao>, publicado em 26 de abril de 2019, consultado em 20 de dezembro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa nº 002 de 14 de maio de 2019**. ((Estabelece diretrizes para a elaboração dos Currículos de Referência dos cursos de Educação Básica (Técnicos de nível médio nas formas integrada, inclusive na modalidade EJA, concomitante ou subsequente) e Graduação (Licenciaturas, Tecnologias e Bacharelados) do IFSP)). IFSP, 2019d. **Página institucional do IFSP – Transparência – documentos institucionais**. Endereço eletrônico <https://www.ifsp.edu.br/transparencia-documentos>, publicado em 06.06.2019, atualizado em 01.11.2022, consultado em 06.11.2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 18 de 14 de maio de 2019**. (Define os parâmetros de carga horária para os cursos técnicos, cursos desenvolvidos no âmbito do PROEJA e cursos de graduação do IFSP). IFSP, 2019e. **Página institucional do IFSP – Transparência – documentos institucionais**. Endereço eletrônico <https://ifsp.edu.br/acoes-e-programas/66-colegiados/conselho-superior/800-resolucoes>, consultado em 06.04.2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 67 de 2 de marco de 2021** (Aprova o Currículo de Referência do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSP). IFSP, 2021a. **Página institucional do IFSP – Transparência – documentos institucionais**. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/66-assuntos/reitoria/colegiados/conselho-superior/1981-resolucao-2021>, consultado em 06.04.2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 03 de 3 de agosto de 2021** (Altera a Resolução nº 62/2018, de 07 de agosto de 2018, da Organização Didática da Educação Básica e a Resolução nº 147/2016 de 06 de dezembro de 2016, da Organização Didática de Cursos Superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. 2021b. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/157-normas-e-legislacao>, consultado em 10.04.2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 06 de 9 de novembro de 2021** (Altera a Resolução nº 62/2018, de 07 de agosto de 2018, da Organização Didática da Educação Básica e a Resolução nº 147/2016 de 06 de dezembro de 2016, da Organização Didática de Cursos Superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. 2021c. Disponível em:

<https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/157-normas-e-legislacao>, consultado em 10.04.2023.

\_\_\_\_\_. **Setec estuda implementação de três novos câmpus do IFSP**. IFSP, 2022. Página institucional do IFSP. Endereço eletrônico:

<https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/2795-setec-estuda-implementacao-de-tres-novos-campus-do-ifsp>, publicado em 11.02.2022, atualizado em 03.06.2022, consultado em 10.03.2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 96/2023 de 14 de fevereiro de 2023**. (Aprova ad referendum a reformulação do Curso Técnico em Informática na forma Integrada ao Ensino Médio do *campus* Campinas). IFSP, 2023. Disponível em:

<https://drive.ifsp.edu.br/s/6DwcK5N7vmBoQSc#pdfviewer>, consultado em 19/04.2023.

IFSP/ARQ. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática – *campus* Araraquara**, 2015. Disponível em:

[https://www.arq.ifsp.edu.br/images/arquivos\\_pdf/ensino/tecnico\\_informatica\\_integrado/Projeto\\_Pedagogico\\_Tecnico\\_Informatica\\_Integrado.pdf](https://www.arq.ifsp.edu.br/images/arquivos_pdf/ensino/tecnico_informatica_integrado/Projeto_Pedagogico_Tecnico_Informatica_Integrado.pdf), consultado em 10.04.2023.

IFSP/BRT. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática – *campus* Barretos**, 2015. Disponível em: <https://brt.ifsp.edu.br/index.php/cursos/tecnicos-integrados/informatica>, consultado em 10.04.2023.

IFSP/BRI. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática – *campus* Birigui**, 2015. Disponível em: <https://bri.ifsp.edu.br/index.php/cursos-tecnicos-integrado-ao-ensino-medio/informatica>, consultado em 10.04.2023.

IFSP/BRA. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática – *campus* Bragança Paulista**, 2015. Disponível em: <https://bra.ifsp.edu.br/cursos-artigos/126-tecnico-em-informatica-integrado-ao-ensino-medio>, consultado em 10.04.2023.

IFSP/CMP. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eletrônica – *campus* Campinas**, 2016. Disponível em: <https://portal.cmp.ifsp.edu.br/index.php/ensino-medio-integrado-ao-tecnico/tecnico-integrado-em-eletronica>, consultado em 07.04.2023.

\_\_\_\_\_. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática – *campus* Campinas**, 2017. Disponível em: <https://portal.cmp.ifsp.edu.br/index.php/ensino-medio-integrado-ao-tecnico/tecnico-integrado-em-informatica>, consultado em 10.04.2023.

IFSP/CJO. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática – *campus* Campos do Jordão**, 2015. Disponível em:

<https://www.ifspcjo.edu.br/component/phocadownload/file/1130-ppc-tenico-informtica>, consultado em 10.04.2023.

IFSP/CPV. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática – *campus* Capivari**, 2015. Disponível em: <https://cpv.ifsp.edu.br/tecnico-em-informatica-integrado-ao-ensino-medio?id=350>, consultado em 10.04.2023.

IFSP/CRG. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática** – *campus* Caraguatatuba, 2015. Disponível em: [https://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/wp-content/uploads/2015/11/car\\_ppc\\_tecnico-em-informtica-aprovado-pelo-consup-em-04-11-2015.pdf](https://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/wp-content/uploads/2015/11/car_ppc_tecnico-em-informtica-aprovado-pelo-consup-em-04-11-2015.pdf), consultado em 10.04.2023.

IFSP/CBT. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática** – *campus* Cubatão, 2015. Disponível em: [https://cbt.ifsp.edu.br/images/Documentos/PPC\\_CTII\\_CBT\\_Versao\\_3\\_02\\_12\\_2015\\_corrigido.pdf](https://cbt.ifsp.edu.br/images/Documentos/PPC_CTII_CBT_Versao_3_02_12_2015_corrigido.pdf), consultado em 10.04.2023.

IFSP/HTO. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática** – *campus* Hortolândia, 2015. Disponível em: [https://hto.ifsp.edu.br/portal/images/IFSP/Cursos/Coord\\_Int\\_Info/HTO\\_PPC\\_Tcnico-em-Informtica\\_Integrado\\_ao\\_Ensino\\_Mdio\\_v8.0.pdf](https://hto.ifsp.edu.br/portal/images/IFSP/Cursos/Coord_Int_Info/HTO_PPC_Tcnico-em-Informtica_Integrado_ao_Ensino_Mdio_v8.0.pdf), consultado em 10.04.2023.

IFSP/ITP. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática** – *campus* Itapetininga, 2016. Disponível em: <https://itp.ifsp.edu.br/index.php/ensino-medio-integrado/informatica>, consultado em 10.04.2023.

IFSP/JCR. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática** – *campus* Jacareí, 2016. Disponível em: [https://portais.ifsp.edu.br/jcr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=91&catid=2](https://portais.ifsp.edu.br/jcr/index.php?option=com_content&view=article&id=91&catid=2), consultado em 10.04.2023.

IFSP/PCR. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática** – *campus* Piracicaba, 2016. Disponível em: <https://prc.ifsp.edu.br/index.php/tecnico-integrados/tecnico-em-informatica>, consultado em 10.04.2023.

IFSP/PEP. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática** – *campus* Presidente Epitácio, 2015. Disponível em: <https://pep.ifsp.edu.br/index.php/cursos-tecnicos-integrado/informatica>, consultado em 10.04.2023.

IFSP/SBV. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática** – *campus* São João da Boa Vista, 2012. Disponível em: <https://www.sbv.ifsp.edu.br/index.php/component/content/article/64-ensino/cursos/168-tecnico-integrado-informatica>, consultado em 10.04.2023.

IFSP/SPO. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática** – *campus* São Paulo, 2015. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/cursos?id=99#t%C3%A9cnico-em-inform%C3%A1tica-integrado-ao-ensino-m%C3%A9dio>, consultado em 10.04.2023.

IFSP/VTP. **PPC Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática** – *campus* Votuporanga, 2015. Disponível em: [https://vtp.ifsp.edu.br/images/wp-content/uploads/2015/11/vtp\\_ppc\\_tecnico-em-informtica-integrado-ao-ensino-mdio.pdf](https://vtp.ifsp.edu.br/images/wp-content/uploads/2015/11/vtp_ppc_tecnico-em-informtica-integrado-ao-ensino-mdio.pdf), consultado em 10.04.2023.

JACOMINI, Marcia; SILVA, Mônica R. da; KRAWCZYK, Nora. Novo Ensino Médio: o que quer o MEC afinal? Filho de trabalhador deve ter educação que possibilite transgredir o destino. **Folha.com/tendências. Debates @grupofolha.com.br, 11 de abril de 2023.**



Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2023/04/novo-ensino-medio-o-que-quer-o-mec-afinal.shtml>, consultado em 24.04.2023.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialéctica*. 2ª edición. Traducción de María Esther Benítez Eiroso. Madrid, Espanha: *Siglo XXI de España Editores*, 2013.

LIRA, Alexandre T. N. As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil. **Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível: [http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338430408\\_ARQUIVO\\_AsbasesdaReformaUniversitariadaditaduramilitarnoBrasil.pdf](http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338430408_ARQUIVO_AsbasesdaReformaUniversitariadaditaduramilitarnoBrasil.pdf), consultado em 01.06.2020.

MARTINS, Heloísa H. T. S. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2**, p. 289-300, mai/ago, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Prefácio. São Paulo: Marins Fontes, 1977.

\_\_\_\_\_. Teses sobre Feuerbach. In ENGELS, Friedrich. **Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica**. Tradução de Álvaro Pina. Stuttgart/Alemanha: (1888). Lisboa/Portugal: Edições Progresso. Editorial Avante! 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>, consultado em 19.01.2023.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos (1844)**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I - O processo de produção do capital, vol. I. 33ª edição. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. (1842). Tradução de José Barata Moura. Lisboa/Portugal: Editorial Avante! 1997. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>, consultado em 03.03.2023.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã** – crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação v. 17**, nº 49 jan.-abr., 2012.

MORAES, Carmen S. V. O que há de novo na educação profissional no Brasil. **Trabalho & Educação, Belo Horizonte, nº 8**, jan/jun, 2001. Documento eletrônico <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1662/1257>, consultado em 14.01.2020.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e sistema nacional de educação. **Revista Educação & Sociedade, v. 34**, nº 124, p. 979-1001, jul.-set., 2013.

\_\_\_\_\_. **Trabalho como princípio educativo.** Escola de Gestores - ciclo de palestras. Organização: Maria Auxiliadora Elias; Francisco Campos Pacheco; Carolina de Mendonça Rodrigues Silva. CEEP; Secretaria Municipal de Educação de Santo André/SP, novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **A Medida Provisória (MP) 746/2016 para reestruturação do ensino médio.** FEUSP fala sobre Educação – vídeos, 2016a. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/profa-carmen-sylvia-vidigal-moraes-comenta-a-medida-provisoria-mp-7462016-para-reestruturacao-do-ensino-medio>, consultado em 22.03.2018.

\_\_\_\_\_. Entrevista. **Programa Clipping Eletrônico – Reforma do Ensino Médio**, exibido em 27 de setembro de 2016b. TV Câmara de São Paulo. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=6g\\_b4vmY7xg](https://www.youtube.com/watch?v=6g_b4vmY7xg)., consultado em 25.04.2019.

\_\_\_\_\_. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação & Sociedade**, v. 38, edição 139, p. 405-429, abr.-jun., 2017.

\_\_\_\_\_. **Professores não precisam de censura.** FEUSP fala sobre Educação – vídeos, 2018. Disponível em: [http://www4.fe.usp.br/professore-nao-precisam-de-censura-\\_carmen-sylvia-vidigal-moraes](http://www4.fe.usp.br/professore-nao-precisam-de-censura-_carmen-sylvia-vidigal-moraes), consultado em 22.03.2018, consultado em 12.03.2020.

\_\_\_\_\_. A Educação não é apenas uma preparação para operar no mundo. Mas também para operar o mundo. O que é muito mais complexo e exigente. **A terra é redonda. Educação e Neoliberalismo. A Reforma do ensino médio.** 15 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/reforma-do-ensino-medio/>, consultado em 27.02.2023.

MORAES, Carmen S. V.; NETO, Sebastião Lopes. A LDB e a Educação dos Trabalhadores. **São Paulo em Perspectiva**, 7 (1), 30-37, janeiro/março, 1993.

\_\_\_\_\_. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. **Educação & Sociedade**, v. 26, edição 93, set/2005, Centro de Estudos Educação e Sociedade.

MOURA, Dante. Breve relato sobre exoneração do PROEN – IFRN In JUNIOR, Mario, SINASEFE, 21 de junho de 2023. 2023 a. Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/companheiro-dante-moura-nossa-solidariedade/>, consultado em 09.07.2023.

\_\_\_\_\_. *Live* com o professor Dante Moura. 2023b TV SINASEFE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nWGfRdlb-XY>, consultado em 10.07.2023.

MNDEM. Carta ao GT TRANSIÇÃO – EDUCAÇÃO. **Documento elaborado pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, destinado à equipe de transição do governo Lula**, dezembro de 2022. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/movimento\\_nacional\\_em\\_defesa\\_do\\_ensino\\_medio\\_carta\\_ao\\_gt\\_transicao\\_educacao.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/movimento_nacional_em_defesa_do_ensino_medio_carta_ao_gt_transicao_educacao.pdf)

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Método de Marx** - 1ª parte. Curso ofertado na Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação PPGPS-SER-UnB em 19.04.2016. 2016 a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2WndNoqRiq8> consultado em 10.06.2020.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Método de Marx** - 2ª parte. Curso ofertado na Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação PPGPS-SER-UnB em 19.04.2016. 2016b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DI3Yocu-1oI>, consultado em 10.06.2020.

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado Industrial e Educação Brasileira: qualificar para competir?** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Empregabilidade – verbete. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/emp.html>, consultado em 16.03.2023.

PARO, Vitor. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso J. et al. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar**: introdução crítica. 17ª ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma análise crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento? Trad. Eni P. Orlandi. 7ª ed. Campinas/SP: Pontes, 2015.

POCHMANN, Marcio. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, vol. 25, nº 1, Rio de Janeiro, jan./2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232020000100089](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000100089), consultado em 20.06.2020.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. ARAUJO, A.; SILVA, C. (orgs.). Brasília: Ed. IFB, 2017.

\_\_\_\_\_. O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses. Entrevista a Raquel Júnia. **EPSJV/Fiocruz**. 28.09.2016, atualizado em 01.07.2022. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em>, consultado em 10.03.2023.

ROQUE MORAES, Maria do Carmo G. **Análise textual discursiva**. 3ª ed. rev. e ampl. Ijuí/RS: Ed. Unijuí – ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias): 2016.

SANTOS, Deribaldo J. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação liberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Revista *Germinal: Marxismo e Educação em Debate***. Salvador, vol. 9, nº 3, p. 230-240, dez. 2017.

SECCO, Lincoln. **Gramsci e a Revolução**. São Paulo: Alameda, 2006.

\_\_\_\_\_. Quem tem medo de Marx e de seus amigos? **Revista Jacobin Brasil. 1ª edição especial**, nov. 2019. Ed Autonomia Literária. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2019/11/quem-tem-medo-de-karl-marx/>, consultado em 12.08.2020.

SHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SINASEFESP. **Nota do Coletivo de Professoras e Professores de Educação/Pedagogia do IFSP**. Publicada em 30 de novembro de 2022. Disponível em: <https://sinasefesp.org.br/nota-do-coletivo-de-professoras-e-professores-de-educacao-pedagogia-do-ifsp/>, consultado em 11.04.2023.

\_\_\_\_\_. **Avanço do EaD na educação básica e as reformulações dos cursos do IFSP**. Transmitido em 06 de março de 2023. Canal Imprensa SINASEFE-SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CdEX5uVvi0U>, consultado em 01.05.2023.

SINGER, Paul. **A formação da classe operária**. 5ª. edição. São Paulo: Atual; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

\_\_\_\_\_. Poder, política e educação. **Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual na ANPEd**, Caxambu, outubro de 1995.

\_\_\_\_\_. Economia solidária *versus* economia capitalista. **Soc. Estado**, v. 16, nº 1-2, p. 100-112, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>, consultado em 03.06.2020.

SINGER, Paul; KRUPPA, Sonia M. P. A Economia Solidária como um ato pedagógico. In: KRUPPA, Sonia M. P. (org.) **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: INEP, 2005.

SOARES, Marta S. **Educação profissional no contexto da reforma do ensino médio: o caso dos Institutos Federais**. Tese de Doutorado em Educação defendida na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. 2023.

SOARES, Marta S.; ABREU, Claudia B. M. Currículos de Referência para o ensino médio integrado no IFSP. **Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 2, p. 725-742, mai./ago. 2022.

USP. **Código de Ética da Universidade de São Paulo**. São Paulo: USP, 2012. Disponível em: [https://www.ime.usp.br/wp-content/uploads/legislacao/codigo\\_de\\_etica\\_da\\_usp.pdf](https://www.ime.usp.br/wp-content/uploads/legislacao/codigo_de_etica_da_usp.pdf), consultado em 29.10.2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário aberto para alunos egressos do ensino médio integrado do IFSP

Nome: \_\_\_\_\_

(opcional, apenas para contato em caso de dúvidas, não será revelado em qualquer instância de publicização da pesquisa, com compromisso da manutenção do sigilo). Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Curso no IFSP: \_\_\_\_\_

Campus: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Idade: ( )anos Gênero: ( )F ( )M ( )Outros/não desejo declarar

Cor/raça: ( )branca ( )preta ( )parda ( )indígena ( )amarela ( )Outros/não desejo declarar

1. Você está estudando atualmente? Qual curso/instituição?
2. Caso não esteja, pretende dar continuidade aos estudos? Em qual curso/instituição?
3. Você está trabalhando atualmente? Que tipo de empresa, cargo/função?
4. Caso esteja trabalhando para uma empresa, você se considera satisfeito com o cargo/função que ocupa e com a perspectiva de carreira oferecida? Explique, por favor.
5. Caso esteja trabalhando como autônomo, você se considera satisfeito com sua condição de trabalho e com a perspectiva futura? Explique, por favor.
6. Você considera que sua formação no IFSP tenha sido importante sua vida profissional? De que forma?
7. Você considera que sua formação no IFSP tenha sido importante para a continuidade de sua vida acadêmica? De que forma?
8. Além das esferas profissional e acadêmica, você identifica outra contribuição em particular do curso feito por você no IFSP?
9. O que o levou a escolher o IFSP e o curso que fez? Quais eram suas expectativas?
10. O curso atendeu suas expectativas? Explique, por favor.
11. Pode contar um pouco sobre sua trajetória escolar anterior ao IFSP? Se estudou em escola pública ou particular, se o ensino era bom, se no IFSP encontrou um modelo melhor ou pior... fique à vontade para expor o que quiser, lembrando que o questionário é sigiloso!
12. Enquanto estudou no IFSP, você precisou exercer alguma atividade de trabalho ou responsabilidades em casa? Ou pode dedicar-se exclusivamente ao estudo?
13. Quais as profissões ou a que se dedicam profissionalmente seus pais ou responsáveis legais?
14. Como você descreveria a condição socioeconômica, profissional, educacional e cultural de seus pais ou responsáveis?
15. Qual sua percepção sobre a condição socioeconômica, profissional, educacional e cultural dos pais ou responsáveis de seus colegas no IFSP?

16. Como foi sua participação e atuação enquanto estudou no IFSP? Encontrou dificuldades ou facilidades? Quais? Em que aspectos você mais se desenvolveu? Descreva, por favor.
17. Quais alterações você sugeriria para o curso que fez no IFSP?
18. Quais você considera que sejam os principais motivos para a evasão de alunos no seu curso e nos cursos do IFSP em geral?
19. Você faria outro curso no IFSP? Em caso afirmativo, qual curso?
20. Para você, a carga horária deve ser maior para os componentes curriculares técnicos ou de formação geral? Explique, por favor.
21. Como você avalia a formação técnica oferecida pelo IFSP? Explique, por favor.
22. Como você avalia a formação geral oferecida pelo IFSP? Explique, por favor.
23. Você considera mais importante a formação geral ou profissional? Explique, por favor.
24. Você considera a formação geral importante para a formação profissional e vice-versa? Explique, por favor.
25. Como você vê os “componentes curriculares articulados” (disciplinas conjuntas como Linguagens, por exemplo)? Se os considera importantes, de que maneira os conceberia? Dê exemplos, por favor.
26. Como você vê os “projetos integradores”? Se os considera importantes, de que maneira os conceberia? Dê exemplos, por favor.
27. Como você considera que deva ser a relação entre ensino, pesquisa e extensão para os cursos técnicos integrados ao ensino médio? Explique, por favor.
28. O que você considera como formação integral e como ela impacta sua trajetória acadêmica e profissional?
29. No seu entendimento, o IFSP promove a formação integral? Explique, por favor.
30. O que você considera como formação crítica e como ela impacta sua trajetória acadêmica e profissional?
31. Você considera que o IFSP promova uma formação crítica? Explique, por favor.
32. O que você considera como formação política e como ela impacta sua trajetória acadêmica e profissional?
33. No seu entendimento, o IFSP promove uma formação política? Explique, por favor.
34. Para você, qual deve ser o papel/missão do IFSP nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, diante da sociedade, do mundo do trabalho e das demandas do mercado?
35. Você entende que haja consenso entre as opiniões dos servidores do IFSP sobre o papel/missão da instituição? Explique, por favor.
36. Você entende que haja consenso entre as opiniões dos servidores do IFSP sobre o perfil de egresso para os cursos técnicos integrados ao ensino médio? Explique, por favor.
37. Você considera que haja coerência entre a proposição política e filosófica do IFSP e as demandas do mercado de trabalho? Explique, por favor.
38. Você considera que haja coerência entre a proposição política e filosófica do IFSP e sua prática pedagógica? Explique, por favor.

39. Você considera que haja coerência entre a proposição política e filosófica do IFSP e as orientações do Ministério da Educação? Explique, por favor.
40. Você identificou alterações no currículo do seu curso, em função da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a nova BNCC/EM?
41. Qual seu conhecimento/entendimento sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a nova BNCC/EM?
42. Você considera que haja coerência entre a proposição política e filosófica do IFSP e o perfil de egresso desejado pelo próprio estudante? Explique, por favor.
43. Gostaria de apontar mais algum ponto ou fazer qualquer outra declaração que considere importante e que não tenha sido elencada nas questões acima?

Muito obrigada!

## APÊNDICE B – Questionário aberto para servidores com atuação no ensino médio integrado do IFSP

Nome: \_\_\_\_\_

(opcional, apenas para contato em caso de dúvidas, não será revelado em qualquer instância de publicização da pesquisa, com compromisso da manutenção do sigilo)

Formação/área: \_\_\_\_\_

Cargo e função no IFSP: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Além da Educação, atuou em outras áreas/funções? Quais? \_\_\_\_\_

No caso de docente, componentes curriculares que ministra no IFSP: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no IFSP: \_\_\_\_\_ *Campus:* \_\_\_\_\_

Idade: ( ) anos Gênero: ( )F ( )M ( )Outros/não desejo declarar

Cor: ( )branca ( )preta ( )parda ( )indígena ( )amarela ( )Outros/não desejo declarar

1. Você atua diretamente com “cursos técnicos integrados ao ensino médio” do IFSP? De que forma?
2. Você participa ou já participou de discussões acerca do perfil de egresso para essa modalidade? De que forma?
3. Você participou da elaboração do novo Currículo de Referência (2019/2020) para essa modalidade? De que forma?
4. Você participou da composição de grupos de trabalho para discussão do perfil de egresso ao longo da elaboração do Currículo de Referência? De que forma?
5. Para você, qual a finalidade das discussões sobre o perfil de egresso? Explique, por favor.
6. Para você, qual seria o perfil ideal de egresso para essa modalidade no IFSP?
7. Você entende que haja consenso entre as opiniões dos servidores do IFSP sobre o perfil de egresso para os cursos técnicos integrados ao ensino médio? Explique, por favor.
8. Você defende a formação integral? Qual seria sua concepção de formação integral?
9. No caso dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP, você considera mais importante a formação geral ou a formação profissional? Explique, por favor.
10. Você considera a formação geral importante para a formação profissional e vice-versa? Explique, por favor.
11. Para você, a carga horária deve ser maior para os componentes curriculares de formação técnica ou de formação geral? Explique, por favor.
12. Como você avalia a inclusão de “componentes curriculares articulados”? Se os considera importantes, de que maneira os conceberia? Dê exemplos, por favor.
13. Como você avalia a inclusão de “projetos integradores”? Se os considera importantes, de que maneira os conceberia? Dê exemplos, por favor.



14. Para você como deve ser a relação entre ensino, pesquisa e extensão para os cursos técnicos integrados ao ensino médio?
15. O que você considera uma formação crítica e como vê sua importância na educação profissional?
16. O que você considera uma formação política e como vê sua importância na educação profissional?
17. Para você, qual deve ser o papel/missão do IFSP, na formação para essa modalidade (Ensino médio integrado), diante da sociedade, do mundo do trabalho e das demandas do mercado?
18. Você entende que haja consenso entre as opiniões dos servidores do IFSP sobre o papel/missão da instituição? Explique, por favor.
19. Você considera que haja coerência entre a proposição política e filosófica do IFSP e as demandas do mercado de trabalho? Explique, por favor.
20. Você considera que haja coerência entre a proposição política e filosófica do IFSP e sua própria prática pedagógica? Explique, por favor.
21. Você considera que haja coerência entre a proposição política e filosófica do IFSP e as orientações do Ministério da Educação? Explique, por favor.
22. Você está familiarizado com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a nova BNCC/EM? Em caso afirmativo, tem posicionamento contrário ou favorável? Explique, por favor.
23. Você considera que a lei da Reforma do Ensino Médio e a nova base curricular impactam a perspectiva de egresso do IFSP para a modalidade de curso técnico integrado ao ensino médio? Explique, por favor.
24. Quais você considera, teriam sido as motivações econômicas, políticas e educacionais para a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a nova BNCC/EM?
25. Você considera que haja coerência entre a proposição filosófica do IFSP e aquilo que é percebido/desejado pelo próprio estudante? Explique, por favor.
26. Na sua percepção, o que leva os estudantes a buscarem a formação nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP?
27. Nos casos de evasão, quais você considera que sejam os motivos principais?
28. Para você, qual tem sido efetivamente a contribuição do IFSP para a sociedade e para os alunos egressos, na modalidade do curso técnico integrado ao ensino médio?
29. Gostaria de apontar mais algum aspecto ou fazer qualquer outra declaração que considere importante e que não tenha sido elencada nas questões acima?

Muito obrigada!

## APÊNDICE C – Termo de Compromisso da Pesquisadora



Universidade de São Paulo  
Brasil



### TERMO DE COMPROMISSO DE PESQUISADOR

Eu, Estela Pereira Batista, docente do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob orientação da Professora Doutora Carmen Sylvia Vidigal Moraes, com projeto de pesquisa intitulado **Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo: diagnóstico e perspectivas**, comprometo-me a observar e a cumprir as normas da Resolução n.466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) em todas as fases de minha pesquisa.

Dessa forma, como pesquisadora responsável pela pesquisa referida, reitero meu compromisso com a submissão do projeto à Plataforma Brasil e a posterior anexação dos resultados da pesquisa na mesma plataforma, garantindo sigilo relativo às autorias das respostas nas coletas de dados, preservando propriedades intelectuais e mantendo o devido respeito à dignidade humana, garantindo também que os benefícios resultantes da pesquisa retornarão aos participantes da pesquisa.

Declaro ainda que a pesquisa será iniciada após aprovação dos Comitês de Ética da Universidade de São Paulo e do Instituto Federal de São Paulo.

Estela Pereira Batista  
IFSP - Campus Campinas  
E-mail: [estelapb@usp.br](mailto:estelapb@usp.br); [estela.pereira@ifsp.edu.br](mailto:estela.pereira@ifsp.edu.br)  
Celular pessoal: (11) 98333-2700

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para servidores e alunos egressos do ensino médio integrado do IFSP



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, Estela Pereira Batista, docente do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* Campinas, doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), convido-o(a) a participar, de forma voluntária, de minha pesquisa de Doutorado intitulada **Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo: diagnóstico e perspectivas**.

A pesquisa em referência tem como **objetivo** principal: estabelecer um diagnóstico da atuação do IFSP nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, para compreender o perfil de egresso proposto atualmente pela Instituição; o concebido por seus servidores e a percepção dos próprios alunos egressos, confrontando essas distintas concepções. O **propósito** é verificar se a proposta de formação do IFSP, considerando as mudanças recentes, coincide ou não com as expectativas dos próprios alunos, além de fornecer mais um elemento à compreensão do cenário atual para essa modalidade de ensino que vem sofrendo reformas no Brasil, a exemplo da Lei nº 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio. A tônica do debate é a discussão sobre a relevância da formação técnica, geral e/ou integral nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. O resultado da pesquisa também poderá servir de subsídio para reflexões dos próprios agentes do Instituto Federal de São Paulo a respeito dos temas: perfil de egresso e currículo.

Este termo de consentimento refere-se à sua declaração de que participa voluntariamente da pesquisa, respondendo questionário com questões abertas para que você possa expressar livremente sua percepção sobre os tópicos abordados nas mesmas, lembrando que **sua identidade estará preservada, como garantia de sigilo e anonimato** e que você poderá **retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso configure qualquer tipo de prejuízo ou obstáculo a qualquer atividade no IFSP, seja candidatar-se em qualquer curso oferecido pela instituição, ou qualquer tipo de sanção, seja para alunos egressos ou servidores, não cabe nem há risco de qualquer tratamento diferenciado ou constrangimento de qualquer ordem para o caso da desistência na participação**, posto que sua **participação é totalmente voluntária**.

Destaco ainda que não há riscos importantes previstos pela pesquisa, e sim **riscos mínimos** que podem ser oriundos de algum desconforto particular ao responder as questões a depender do tema das mesmas e, nesse caso, o respondente poderá interromper sua participação sem nenhum prejuízo.

Os **benefícios** serão os de: contribuição científico-acadêmica que a pesquisa em nível de pós-graduação oferece à comunidade, mais especificamente a respeito da formação profissional e geral para o nível médio; e social, no sentido da reflexão ética e teórica que pode alcançar a transformação da prática, neste caso, filosófica e educacional.

**Não haverá nenhum tipo de cobrança monetária nem tampouco remuneração para participação** que será feita via *email*, sem necessidade de deslocamento ou outros custos, **não havendo assim qualquer custo que deva ser previsto em orçamento ou que possa incidir sobre os respondentes**.

Para este estudo estão convidados a participar servidores do IFSP que tenham algum tipo de atuação em cursos técnicos integrados ao ensino médio, além de alunos egressos da modalidade, todos maiores e tendo concluído totalmente o curso.

Desde já agradeço sua participação e disponibilidade em contribuir com minha pesquisa e com o desenvolvimento científico no campo da Educação e me coloco à disposição para quaisquer dúvidas, conforme contatos que forneço ao final deste documento. Lembrando que a pesquisa cumpre todas as exigências dos Comitês de Ética da Universidade de São Paulo e do Instituto Federal de São Paulo, bem como as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que regem a pesquisa com humanos.

Eu, \_\_\_\_\_, na condição de técnico-administrativo( ) / docente( ) / egresso( ) do curso \_\_\_\_\_, *campus* \_\_\_\_\_, declaro que aceito voluntariamente participar da pesquisa **Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo: diagnóstico e perspectivas**, desenvolvida pela professora e pesquisadora Estela Pereira Batista, e que obtive todas as informações e esclarecimentos necessários para as dúvidas que apresentei. Assim, por estar de acordo com o presente termo, assino-o em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(assinatura do respondente)

\_\_\_\_\_  
(assinatura da pesquisadora responsável: Estela Pereira Batista)

**Dados da pesquisadora responsável:**

Nome completo: Estela Pereira Batista

Profissão: Professora de Arte do Instituto Federal de São Paulo

Grau acadêmico: Mestra em Educação, Arte e História da cultura pela UPM e doutoranda em Educação pela USP

E-mail: [estelapb@usp.br](mailto:estelapb@usp.br); [estela.pereira@ifsp.edu.br](mailto:estela.pereira@ifsp.edu.br)

Endereço institucional: IFSP – *Campus* Campinas

Rua Heitor Lacerda Guedes, 1000 – Cidade Satélite Íris, Campinas – SP, 13.059-581

Telefone: (19) 98412-0053

Celular pessoal: (11) 98333-2700

**Dados do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP (CEPH-IPUSP):**

Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP.

E-mail: [ceph.ip@usp.br](mailto:ceph.ip@usp.br)

Telefone: (11) 3091-4182

**Dados do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – IFSP – Centro de Estudos e Pesquisa “Dr João Amorim” (CEJAM):**

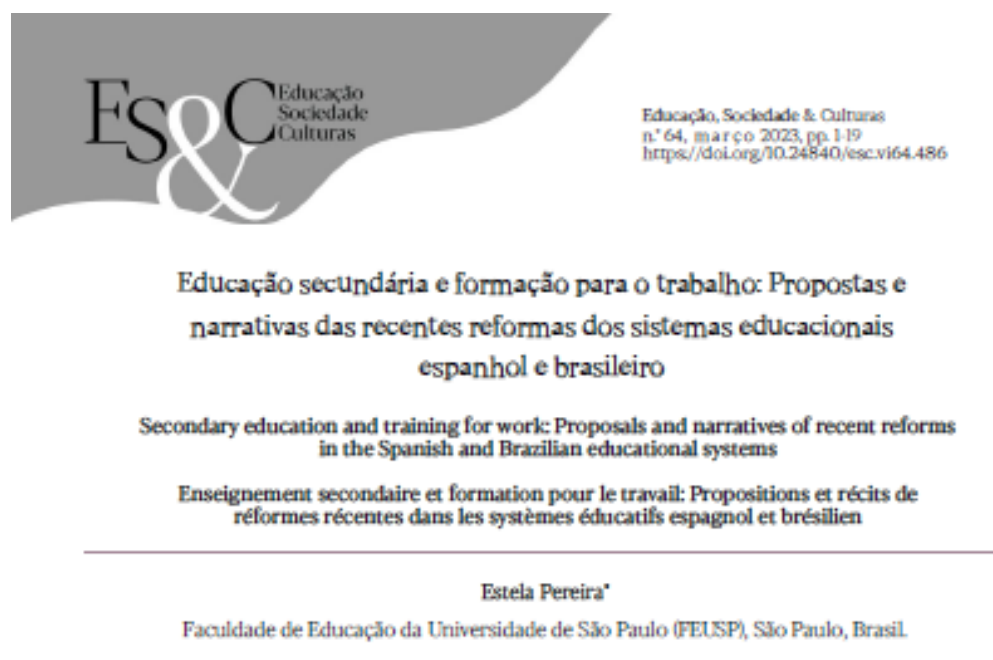
Rua Dr. Lund, 41, Liberdade - CEP 01513-020 - São Paulo/SP.

E-mail: [cepejam@cejam.org.br](mailto:cepejam@cejam.org.br)

Telefone: (11) 3469-1818

## ANEXOS

**ANEXO A – Artigo publicado na revista portuguesa ES&C, nº 64, sobre o estudo realizado no Programa de Doutorado Sanduíche na Espanha**

**Resumo**

Este artigo aponta aspectos da recente reforma educacional espanhola, relativos à educação secundária, que são coincidentes com orientações presentes na reforma do ensino médio brasileira, e propõe uma reflexão sobre as relações entre educação e capital. Não se trata de estudo comparativo, mas do esforço de identificação das proposições e justificativas presentes nas duas reformas que anunciam, em comum, o propósito de adequar a força de trabalho às novas demandas produtivas e laborais. Nesse processo, observa-se a participação efetiva do empresariado nas decisões sobre os sistemas educacionais. Para além dos interesses nos fundos públicos e no ajustamento da oferta formativa aos propósitos do capital, busca-se compreender intencionalidades e mecanismos presentes nas reformas, segundo os conceitos de "segmentação" e "sistematização" apresentados por Ringer e Müller. Ao investigarem o processo de implementação da educação secundária em países europeus no contexto de industrialização, os autores destacam a vinculação de sistemas educacionais aos interesses de manutenção e reprodução de classes, por meio de ofertas distintas e fragmentadas. Dos sistemas por eles estudados, destacamos o alemão, que é considerado uma referência para sistemas europeus, inclusive para o espanhol, aqui abordado.

**Palavras-chave:** educação secundária, educação profissional, educação e trabalho

**Abstract**

This article points out aspects of the recent Spanish educational reform related to secondary education, which coincides with the intentionality present in the Brazilian secondary education reform, and proposes a reflection on the relations between education and capital. This is not a comparative study but an effort to identify the propositions and justifications present in the two reforms that announce a common purpose of adapting the workforce to the new production and labour demands. In this process, the participation of private companies in educational systems

\* *Correspondência:* IFSP - Rua Heitor Lacerda Guedes, 1000 - Cidade Satélite Ibirá, Campinas/SP, Brasil.  
E-mail: [estelapereira@gmail.com](mailto:estelapereira@gmail.com); [estelapereira@fesp.br](mailto:estelapereira@fesp.br); [estela.pereira@ifsp.edu.br](mailto:estela.pereira@ifsp.edu.br)

decisions can be observed. In addition to the interests in public funds and in the adjustment of educational training to the purposes of capital, we seek to understand the intentions and mechanisms present in these reforms, according to the concepts of "segmentation" and "systematisation" presented by Ringer and Müller, when investigating some European countries secondary education implementation, in the context of industrialisation, pointing the binding between educational systems and interests of class maintaining and reproducing, through distinct and fragmented offers. The German system is the most relevant for this article because, despite the updates, maintains structural aspects and is also a reference for other European systems, including Spanish, discussed here.

**Keywords:** secondary education, vocational education and training, education and work

#### Résumé

Cet article souligne les aspects de la récente réforme éducative espagnole, liés à l'enseignement secondaire, qui coïncident avec les orientations présentes dans la réforme brésilienne de l'enseignement secondaire, et propose une réflexion sur la relation entre l'éducation et le capital. Il ne s'agit pas d'une étude comparative, mais d'un effort pour identifier les propositions et les justifications présentes dans les deux réformes qui annoncent, en commun, l'objectif d'adapter la main-d'œuvre aux nouvelles demandes productives et de travail. Dans ce processus, on peut observer la participation effective de les entreprises privées aux décisions concernant les systèmes éducatifs. Outre les intérêts dans les fonds publics et dans l'ajustement de l'offre de formation aux finalités du capital, nous cherchons à comprendre les intentions et les mécanismes présents dans les réformes, selon les concepts de "segmentation" et de "systématisation", par Ringer et Müller, sur le processus de mise en œuvre de l'enseignement secondaire dans l'industrialisation européenne soulignant l'articulation des systèmes éducatifs aux intérêts de reproduire des classes, par la fragmentation des offres. Le système allemand est d'intérêt pour cet article, parce qu'il maintient les bases structurelles et est référence pour systèmes européens, y compris l'espagnol discutés ici.

**Mots-clés:** enseignement secondaire, enseignement professionnel, éducation et travail

#### Educação secundária e desdobramentos profissionais e sociais: as bases da discussão

A instrumentalização da educação para o atendimento de interesses econômico-produtivos, o dualismo que distingue, quantitativa e qualitativamente, as ofertas educacionais voltadas à elite e à classe trabalhadora e o direcionamento precoce desta última para o mercado de trabalho são recorrentes nas proposições de modelos educacionais. A partir de mudanças estruturais e dos processos industriais ocidentais desenvolvidos na passagem do século XIX para o XX, observa-se uma sistematização das relações entre os sistemas educacionais e ocupacionais. Cabe ressaltar, porém, que tais relações não têm motivação exclusiva no atendimento de novas demandas tecnológicas e produtivas. Os autores Müller (1992) e Ringer (1992) investigaram as razões que orientaram o desenvolvimento dos sistemas educacionais de educação secundária e educação superior na Inglaterra, França e Alemanha daquele período. As análises apresentadas sobre o sistema educacional deste último país nos interessam particularmente neste artigo, pois, apesar das atualizações sofridas ao longo do tempo, manteve seus aspectos estruturais e tem sido considerado uma referência importante

para demais sistemas europeus.

A obra discute a relação entre educação e trabalho e o papel do estado e da sociedade civil na organização daqueles sistemas e a constatação de que, embora à época já houvesse forte pressão empresarial, as motivações não estavam relacionadas, exclusivamente, ao atendimento das necessidades técnicas industriais que se estabeleciam, mas também aos resultados sociais de manutenção e reprodução de classes que pudessem promover. Não é possível desconsiderar totalmente as influências das mudanças produtivas e os ajustes realizados no ensino prático em função dos novos processos e tecnologias, porém, Ringer (1992) aponta para outra intencionalidade dos modelos que se estabeleceram, que ele denominou por "efeitos sociais". Neste sentido, o autor critica veementemente os debates funcionalistas sobre a educação secundária por seu partidarismo ao ensino científico-técnico (que, segundo ele, acabou prevalecendo nos sistemas educacionais) e considera seus propósitos como perpetuação da hierarquização social e segregação patente de classe:

A maioria das recomendações que se realizavam nesses debates dirigiam-se não apenas aos benefícios econômicos, mas também, e inclusive em primeiro lugar, a uma certa estrutura de papéis e categorias sociais, na qual os que tinham ensino tipicamente "aplicado" ou "puramente prático" ou "técnico" eram situados em um nível muito baixo. Inclusive quando os dirigentes empresariais destacavam as necessidades da economia, com frequência voltavam, implícita ou explicitamente, seus conselhos "mais práticos" aos estudantes de níveis médios ou baixos da escala social, enquanto que se associavam a si mesmos, e a seus filhos, aos objetivos mais "elevados" dos projetos pedagógicos e das instituições tradicionalmente mais prestigiosas. (...) Na nossa opinião, os sistemas educacionais que surgiram das mudanças estruturais deste período crucial, acabaram por perpetuar e consolidar a organização hierárquica de suas sociedades. (Müller et al., 1992, p. 21)

Cabe aqui uma reflexão sobre as críticas que o autor faz ao ensino científico-técnico. Tem pertinência a desvalorização que ele identifica das formações técnicas numa escala social (em decorrência de uma diferenciação histórico-política classista entre trabalho braçal, técnico e intelectual) e também o fato de que tal modalidade tem sido destinada à classe trabalhadora, mas é preciso salientar que a educação técnico-profissional, em si, não deve ser considerada inferior, mas apenas suas formas restritivas da continuidade acadêmica e precarizadas (carentes de conhecimento integral mais amplo) ou aquelas voltadas ao atendimento de interesses privados que levam a desdobramentos laborais e sociais segregadores.

De toda forma, o autor se coloca contrário também à ideia de que o sistema educacional alemão (pautado no modelo técnico-profissional) tenha sido responsável pelo crescimento econômico do país e questiona o modelo dual ou "segmentado" como estratégia para redução da desigualdade de classes. Embora reconheça que, no início da sistematização educacional prussiana, tenha havido uma real ampliação do acesso às escolas secundárias e universidades,

o autor entende que não é possível considerar qualquer reflexo em termos de classe, devido a uma maior ocupação dessas vagas também por alunos/as da elite e a uma efetiva diferenciação qualitativa da oferta formativa para uma e outra classe social, promovida pelas instituições educacionais. Ringer (1992) guarda um alinhamento aos conceitos bourdieuzianos de reprodução social e afirma que a separação entre capital econômico e capital cultural foi atenuada a partir de 1870 em função da maior convergência entre formações e profissões, porém denuncia mudanças educacionais que, embora anunciem democratização no acesso, organizam-se internamente pela manutenção da desigualdade. Este aspecto é central na análise do autor sobre os "efeitos sociais" dos sistemas educacionais. Segundo o mesmo, em princípios do XIX, o sistema prussiano recebia estudantes de distintas classes sociais no *Gymnasium* (modalidade que sucedia os anos iniciais da escola secundária), dando-lhes oportunidade de acesso às universidades, fato que teria sido o motivo principal para que refinados mecanismos de segregação e exclusão fossem desenvolvidos, reduzindo a concorrência entre filhos de trabalhadores que acessavam a escola e filhos das elites, na ocupação de espaços acadêmicos e laborais qualificados. Isso teria ocorrido porque, mesmo com alto índice de abandono dos alunos que ingressavam no trabalho sem alcançar titulação, a escola lograva conduzir uma fração de alunos mais pobres às universidades. Ao final do mesmo século, forte pressão conservadora transformou o *Gymnasium* num espaço exclusivo para os que "realmente pretendessem" a formação universitária, direcionando alunos de condição inferior ao *Realschulen*, ao *Realgymnasium* e ao *Oberrealschulen*, escolas menos prestigiadas que acabariam enviando alguns alunos de classes baixas às universidades, mas não sem antes terem contribuído para redução do acesso (Müller et al., 1992).

Nessa fragmentação da educação secundária, que Ringer (1992) chamou de "segmentação", encontra-se a divisão do sistema educacional – no projeto pedagógico e na condição social dos alunos/as – que reproduz a desigualdade na ocupação laboral. O autor destaca que tal fenômeno teria dado as bases para um "movimento generalista" que afetou boa parte dos sistemas europeus, num escalonamento que vai desde escolas primárias para crianças pobres até escolas secundárias prestigiadas que preparavam para acessar universidades, com conteúdos utilitários para as primeiras e de conhecimento teórico para as últimas.

Destacando os efeitos simbólicos e políticos da "segmentação" educacional, Ringer (1992) defende que o processo resulta também da tensão entre narrativas que vão se reproduzindo, permeadas por contradições e discrepâncias entre intenções iniciais e resultados efetivos.

Diretores de escolas não-tradicionais talvez quisessem apenas que suas instituições prosperassem e que seus professores obtivessem melhores salários, mas acabavam com frequência imitando escolas e programas tradicionais, reforçando involuntariamente seu prestígio. E o que dizer de pais e alunos



que se rebelavam contra um ensino instrumentalizado e queriam ao menos noções da cultura geral definida na forma tradicional? Não tendiam tais objeções legítimas a uma forma de confirmação da dominação simbólica? Simplesmente é preciso lembrar que indivíduos e grupos atuam e pensam em contextos institucionais e em esferas de conhecimento e crença que limitam suas escolhas de forma característica e falsam com frequência o resultado de suas ações. (Müller et al., 1992, p. 33)

Na proposição de Ringer (1992), a dominação simbólica e seus efeitos na implementação de políticas revelam o papel do estado e sua relação com a sociedade civil. Em outra perspectiva, Müller (1992) põe peso na reestruturação de instituições educacionais em uma nova organização estatal que abarcou escolas, universidades e educação profissional de forma mais ou menos uniforme, ao que ele chamou de "sistematização" e, embora considere a tendência "generalista" de estruturação da escola moderna ocidental apontada por Ringer, destaca aspectos que diferenciaram o sistema prussiano/alemão, tornando-o paradigmático para as sociedades industriais modernas.

O sistema alemão de administração pública, em comparação com o inglês que estava a cargo de uma elite hereditária, supunha uma seleção com base em mérito e conhecimento, em contraste com origem social, tradição e influência baseada no poder econômico. Na França, o acesso aos *lycées* seletos ou a centros privados exclusivos facilitava o caminho para as instituições de elite que preparavam funcionários públicos superiores. Na Inglaterra o acesso a certas *grammar* e "*public schools*" levava às universidades de elite de Oxford e Cambridge. Na Alemanha, ao contrário, uma ampla gama de *Gymnasien* distribuídos por todo país e de categoria equivalente, independente da região em que se encontravam, expedia o *Abitur* e, portanto, o direito de acessar às universidades, que também se encontravam muito bem distribuídas e que se diferenciavam pela qualidade do professorado e pela origem social dos estudantes, mas não na categoria de seus exames e títulos. (p. 41)

Os autores destacam, ainda, que o início da estruturação do sistema educacional alemão abarcou centros masculinos de educação, deixando de integrar escolas secundárias femininas e alguns centros de formação profissional, fragmentando o sistema. De toda forma, políticas como uniformização do exame *Abitur* (certificação para acesso à universidade, ministrada apenas ao final do *Gymnasium*), implementação de exames públicos para ingresso às universidades, isenção do serviço militar para alunos secundaristas e qualificação docente teriam equiparado a qualidade das escolas regionais, integrando-as ao sistema unificado que, mais tarde, também acabaria segmentado por especialidades.

A partir de 1870, segundo Müller (1992), o sistema foi se configurando num modelo regulado; de caráter público e imperativo; definido por ciclos etários e não mais por frequência e promoção escolar, que pode ser considerado bastante inclusivo e deve ser compreendido

num contexto de "mudanças sociais mais amplas, como o crescimento populacional, a urbanização, o desenvolvimento econômico e a estrutura social." (p. 44). O processo, porém, sofreu uma série de arranjos complexos, entre avanços e retrocessos:

O *Gymnasium* humanístico prussiano tem sido considerado com frequência como uma instituição de ciclo completo, tanto social como academicamente homogênea, mas isso é um equívoco no que se refere a sua estrutura e função no século XIX. (...) Até a década de 1840, o *Gymnasium* teoricamente abarcava apenas os três anos superiores da secundária, enquanto os inferiores completavam o que era conhecido como "escola" [*Schule*]. Posteriormente, as "escolas" secundárias de três anos e os *Gymnasien* de cinco a seis anos foram transformando-se gradualmente em instituições de nove anos voltadas para o *Abitur*. (...) A maioria dos alunos da secundária abandonava rapidamente a escola para dedicar-se a uma profissão artesanal ou comercial. Entre os alunos do terceiro ano da secundária de Berlim em 1865, por exemplo, apenas 24 por cento completaram o *Abitur*. (p. 44)

O sistema anterior contava com estudos em casa com tutores, colégios privados e o sistema público, que ofertava ensino básico composto das "pré-escolas" [*Vorschulen*] para seis a nove ou dez anos de idade e das "escolas" [*Schulen*], que ofertavam os anos iniciais da secundária. Havia também os [*Progymnasien*] em localidades menores, com cursos de dois a quatro anos, na sequência das "escolas", para alunos/as com condição de cursar os anos "superiores" dos [*Gymnasien*] em outras cidades. Müller (1992) definiu o modelo como "multifuncional", pois atendia tanto à classe média (composta por juizes, funcionários públicos, professores, pastores protestantes, entre outros que não podiam pagar muito pela educação dos/as filhos/as), garantindo-lhe ao menos os primeiros anos da educação secundária que asseguravam a ocupação de postos de trabalho intermediários na administração pública, no comércio e na indústria; quanto aos/as filhos/as da elite, em suas expectativas de acesso às universidades:

A industrialização retardada da Prússia, em comparação com Inglaterra e França, tornou possível a natureza socialmente aberta dos primeiros *Gymnasien*. (...) A partir de meados do século XIX, durante o período de grande industrialização, de aumento de população, de urbanização e de grande mobilidade social, essa natureza socialmente aberta dos *Gymnasien* e das demais escolas secundárias desembocou de 1880 a 1890 em um excesso de oferta de "voluntários de um ano", *Abiturienten*, estudantes universitários e aspirantes a carreiras acadêmicas. Não é de estranhar, portanto, a presença do lema "proletariado acadêmico" nos debates políticos daqueles anos. (pp. 45-46)

Apesar de se referir a um certo grau de democratização no sistema, Müller (1992) destaca que, num primeiro momento, o tempo de permanência dos/as estudantes nos *Gymnasien*

dependia de suas expectativas laborais, conforme posição social e grau de educação dos pais que, juntamente com os próprios professores, se conformavam com as convenções existentes e não viam nos estudos uma possibilidade de mobilidade social. Essa realidade tenderia a mudar devido à escassez de empregos em alguns setores e maior concorrência entre os/as trabalhadores/as, levando ao incremento no tempo de escolarização para formar para novas exigências laborais e possibilitar acesso a empregos melhores, ou mesmo manter os níveis de trabalho já ocupados pela classe média, que passou a alimentar cada vez mais expectativas educacionais e profissionais para seus/suas filhos/as, o que forçosamente alterou o equilíbrio social estabelecido.

Dessa forma, a característica "multifuncional" da escola secundária que se justificava por distintas necessidades sociais, acabaria resultando numa hierarquia verticalizada que se organizou em "primária, primária alta, primária superior, com ou sem opção de passar para a secundária, os *Realschulen* de seis anos, os *Oberrealschulen* de nove anos sem latim, os *Realprogymnasien* de seis anos e os *Realgymnasien* de nove anos com latim geral" (Müller, 1992, p. 46). Importante destacar que a reestruturação do sistema educacional passou a definir a própria estruturação de carreira no serviço público, configurando-se, segundo o autor, numa influência do sistema educacional no sistema laboral, e não o contrário. Esses dados identificados por Müller demonstram que a formação não estava determinada pelas necessidades produtivas, mas determinava a hierarquia das ocupações, conforme a condição social dos/as estudantes. No serviço postal, por exemplo, as qualificações derivadas da formação vinculavam-se ao sistema burocrático de seis categorias:

1. Trabalhadores sem postos permanentes: os que vinham de escolas primárias pouco destacadas e os que abandonavam antecipadamente as escolas primárias de oito anos (trabalhos sujos, trabalhos físicos pesados).
2. Categorias inferiores: procedentes de escolas primárias com boas notas que os qualificavam como "aspirantes militares" depois de doze anos de serviço militar como suboficiais, ou os que abandonavam a secundária antecipadamente (trabalhadores especializados com postos permanentes, carteiros, condutores).
3. Categorias médias inferiores: "aspirantes militares" ou estudantes de escola secundária aos quais faltaram apenas os três anos superiores (assistentes das agências de correio, assistentes superiores, administradores).
4. Categorias médias: qualificações de ensino secundário desde as de um ano de dispensa militar até as de *Abitur* (aspirantes postais, secretários, secretários superiores, escriturários, contadores).
5. Categorias superiores baixas: *Abturierten* (aspirantes postais, secretários, inspetores, diretores encarregados de pequenas agências de correio).
6. Categorias superiores: estudos universitários, aprovados em exames de acesso universitário, licenciados em Direito (conselheiros de correio, conselheiros de correio superiores, diretores

superiores encarregados das agências mais importantes). (p. 47)

Analisando a relação direta entre qualificação educacional e laboral que atingiu também setores da indústria e do comércio, Müller (1992) faz notar que o nível e o tipo de escolaridade definiam os limites da atuação profissional e mobilidade social, estabelecendo a educação secundária como determinante na reprodução de classe. Para ele, a partir desse momento já não é possível compreender um projeto educacional com base em decisões eventuais e locais, mas como um sistema de objetivos e métodos cada vez mais claros, inserido num contexto global, daí sua coincidência com a concepção "generalista" de Ringer (1992). O autor recuperou documentos publicados por volta de 1870, nos quais aparecem formas de elitização do *Gymnasium* e seu reconhecimento como instituição de preparo à universidade, além de outros mecanismos de exclusão. Segundo o autor, anteriormente a esta data, os *Gymnasien*, por mais que pretendessem diferenciar a formação, eram poucos em quantidade, em geral apenas um na maioria das cidades, e ofereciam como diferencial apenas o ensino de língua estrangeira antiga ou moderna, e a distinção se dava pela condição de permanência até à titulação que dava acesso universitário. Em 1862, o ministro da cultura definiu os *Gymnasien* como escolas "integradas", mas oficializou que "muitos alunos se integram à vida civil já nos níveis médios" e que a escola deveria garantir que "tais alunos pudessem desenvolver ao máximo sua capacidade de pensar" (Müller, 1992, p. 57). O autor esclarece que o memorando ministerial tinha, na verdade, um propósito de distinção entre oferta de educação geral e específica, com diferentes tempos de permanência na escola e conforme a condição social do aluno: "A maioria dos alunos do *Gymnasium* evade já no quarto ou terceiro ano, com o objetivo de dedicar-se a alguma profissão" (p. 57). As disciplinas de latim e grego, por exemplo, eram obrigatórias apenas para estudantes de estratos abastados que se preparavam para o *Abitur*, como formação complementar da qual colegas de classes inferiores, dentro da mesma escola, eram destituídos/as. É importante destacar como narrativas sobre "necessidades" dos/as alunos/as da classe trabalhadora se configuram em justificativas recorrentes para modelos educacionais discriminatórios e precarizados. Destaca-se que a consolidação da elitização dos *Gymnasien* (final do século XIX) teria ocorrido no período de recuperação financeira da Prússia, após estagnação econômica decorrente da guerra com a França. O sistema educacional se reorganizou assim:

Os *Gymnasien* e os *Progymnasien* permaneceram sem alterações em suas estruturas externas, mas os projetos pedagógicos de cada ano estavam exclusivamente definidos pela meta do *Abitur*. (...) A escola secundária moderna de nove anos com latim se converteu em *Realgymnasium*. (...) As escolas secundárias modernas com latim cujas etapas superiores não puderam ser desenvolvidas, se converteram em *Realprogymnasien*. As escolas secundárias modernas sem latim se converteram em

*Oberrealschulen* e as que não tinham etapas superiores em *Realschulen*. Até o final do século XIX só tinham acesso livre às universidades os graduados do *Gymnasium*, já que apenas as universidades de estudo de línguas modernas estrangeiras admitiam por completo aos graduados do *Realgymnasium*, enquanto que os graduados do *Oberrealschulen* continuavam formalmente excluídos das universidades.

Em 1900, os três tipos de escolas secundárias prussianas foram declarados iguais em princípio, tanto as instituições completas com nove anos de duração e exame de *Abitur* (*Gymnasium*, *Realgymnasium*, *Oberrealschule*) como as preparatórias de seis anos de duração e exames finais (*Progymnasium*, *Realprogymnasium*, *Realschule*). As línguas mortas (grego para graduados do *Realgymnasium* e latim para graduados do *Oberrealschule*) podiam ser preparadas para obtenção do título mediante exames adicionais nas universidades. (p. 65)

Segundo Müller (1992), houve aumento das vagas na educação secundária prussiana, mas não como demanda quantitativa, pois foi identificada ampliação da oferta mesmo quando havia vagas disponíveis. Ocorre que no período pós-guerras austro-prussiana e franco-prussiana, houve forte pressão dos/as docentes recém-formados/as que precisavam iniciar a carreira, além da crescente expectativa das classes médias pela formação em nível secundário que pudesse alçá-las a postos de trabalho mais altos. Essas novas vagas nos *Gymnasien*, reconhecidos como mais desenvolvidos e voltados ao *Abitur*, tiveram como consequência a percepção da classe média alta de que sua condição privilegiada (vinculada ao acesso ao *Gymnasium* e às universidades) estaria ameaçada, o que resultou em medidas ministeriais excludentes em 1880:

Aplicar exames mais difíceis e aumentar os gastos de escolaridade eram meios de controle limitados, (...) tiveram que criar meios internos no sistema para encaminhar os estudantes, meios que produziram efeitos sociais que deviam ser ocultados dos grupos atingidos por eles. (pp. 69-70)

O autor esclarece que a forma encontrada para a segregação não foi alterar o sistema educacional, mas aproveitar sua estrutura e dar-lhe outra funcionalidade, diferenciando titulações vinculadas à hierarquização das escolas e do alunado, com estruturação segundo a divisão social do trabalho: "a intelectual (criativa e de liderança), a diretiva (organizacional) e a de motor [que] passariam a definir os tipos de escola: o tipo acadêmico (educação humanista), o tipo de classe média (produtiva), (educação moderna ou "realista") e o tipo de educação popular." (Müller, 1992, p. 71).

Dessa forma, o conceito de "sistematização" de Müller (1992) contempla o resultado da interrelação entre educação e trabalho, num processo histórico de embate entre interesses de classes distintas, em que pese também a atuação dos agentes da educação, coincidindo com o conceito apresentado por Ringer (1992) de "segmentação" dos sistemas educacionais, como

efeito da herança de aspectos simbólicos vinculados à noção de *status* adquirido, conforme o tipo de educação acessada. Na análise final que Ringer faz do caso prussiano, destaca que, apesar de ter favorecido um grupo social em detrimento de outro, teria apresentado algum fator democrático “compensatório”, ou seja, uma conquista não-elitista de acesso, expressa no que ele chamou de “resultado líquido” do processo de exclusão e expansão “interativas”. Müller, por outro lado, defende que o modelo tenha sido elaborado e “sistematizado” com propósito de promover a institucionalização da divisão por classes, como parte constitutiva de uma conjuntura estrutural histórica. Apesar das distinções entre os dois autores, ambos coincidem em vincular suas bases compreensivas às interações entre educação, trabalho, sociedade e estado e à questão de classes.

### O dualismo sistematizado e as narrativas de modernização

Guardadas as transformações no tempo, o modelo prussiano/alemão de educação secundária apresentado pelos autores, pautado na “sistematização” e na “segmentação”, nos auxilia na reflexão sobre reformas educacionais recentes. Há uma permanência da oferta fragmentada que pode ser observada tanto no sistema educacional alemão atual (Eurydice, 2023a) quanto no espanhol (Eurydice, 2023b) que anuncia o alinhamento com propósito de internacionalização, embora a impossibilidade da simples transposição do sistema educacional de um país para outro, pelas diferenças econômico-produtivas e político-sociais. De toda maneira, tais sistemas educacionais mantêm relação estreita entre educação e trabalho, e promovem uma diferenciação entre a oferta de formação técnico-profissional e formação geral e propedêutica na educação secundária, reproduzindo a distinção por classes sociais no modo de produção. A reforma educacional espanhola se justifica pela necessidade de redução das altas taxas de desemprego do país (Europa Press, 2021) e foi desenhada num acordo com o empresariado, por meio da *Alianza para la Formación Profesional Dual (AFPD)*, com efetiva participação do conglomerado alemão Bertelsmann de mídia. Por meio de sua fundação e em parceria com o Ministério da Educação, o grupo organizou fóruns de discussão e divulgação da proposta (Fundacion Bertelsmann, 2021a, 2021b), o que denota interferência do capital nacional e estrangeiro na definição do sistema educacional. Embora mais vinculado à formação profissional diretamente, o acordo termina por afetar o sistema educacional de forma mais geral, como descrevo a seguir.

A reforma espanhola se materializou com a promulgação da “*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*” (LOMLOE, 2020) e da “*Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*” (2022). A primeira reforça o caráter dual do sistema educacional

(ofertas distintas de formação geral e formação profissional a partir da etapa secundária) e a segunda estabelece a obrigatoriedade da Formação Profissional Dual (FPD) para etapas da formação profissional – aqui a nomenclatura “dual” designa a modalidade formativa com parte realizada em centros educacionais e parte nas empresas. A obrigatoriedade da FPD atinge já a primeira etapa de formação profissional, aos 16 anos de idade, denominada Formação Profissional Básica (FPB) – que ocorre logo após a Educação Secundária Obrigatória (ESO) –, mas pode atingir também aqueles estudantes que, aos 15 anos, são direcionados para os Ciclos Formativos de Formação Profissional de Grau Básico (um mecanismo de aceleração da certificação ESO e antecipação da integração ao mundo do trabalho).

Para compreender melhor o sistema educacional espanhol (mais complexo e fragmentado que o brasileiro), é importante destacar que o país tem oferta educacional não-obrigatória para a etapa infantil e obrigatória apenas para educação primária, entre 6 e 12 anos de idade, e para ESO que contempla mais três ou quatro anos de estudo. A obrigatoriedade é garantida pelo Estado, por meio das escolas públicas; mas também das chamadas “escolas concertadas” (geridas pela Igreja Católica e outras instituições, mas subsidiadas pelo governo) ou, ainda, por instituições privadas de ensino. A ESO contempla as idades entre 12 e 15 anos para realização do primeiro ciclo de três anos ou entre 12 e 16 anos, quando da conclusão também do segundo ciclo de um ano, chamado 4.º ESO, totalizando 10 anos de educação obrigatória.

Neste aspecto, o sistema espanhol se distingue do brasileiro, que oferece educação básica universal num total de 14 anos, sendo dois anos de educação infantil mais 12 anos entre ensino fundamental e ensino médio, com oferta gratuita e universal garantida até 18 anos de idade. De toda forma, é importante apontar tendências semelhantes na recente reforma do ensino médio brasileira que não reduziu o tempo de oferta, mas fragmentou o currículo em itinerários formativos optativos por meio da Lei n.º 13.415 (2017) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Ministério da Educação, 2018). Tais itinerários, nem sempre disponíveis nas escolas em função da falta de estrutura, submetem o alunado a pouca ou nenhuma escolha e precarizam a oferta global. Dentre eles, foi criado um itinerário profissional que dialoga com modelos de inserção precoce no mercado de trabalho, uma vez que permite a utilização do tempo destinado a atividades realizadas pelos/as alunos dentro das empresas como parte da carga horária curricular. Essa prática agrava-se também pela ausência de regulação laboral para tais atividades na empresa e pelo risco de curricularização de projetos empresariais e do terceiro setor, ferindo a natureza e a autonomia do sistema educacional público e possibilitando distintas formas de privatização da educação e dos fundos públicos. A proposição para o chamado “novo ensino médio” no Brasil ainda desobriga a oferta da maioria dos componentes curriculares, cujos conhecimentos passam a ser abordados por projetos ou considerados transversais; permite percentuais de oferta à distância (numa fase precoce da

vida e dentro da etapa da educação básica); flexibiliza a formação docente ao reorganizar os currículos por áreas mais amplas, comprometendo a carga horária destinada ao aprofundamento científico organizado segundo as licenciaturas, entre outras alterações com grave impacto negativo para a qualidade da educação secundária e para o projeto educacional democrático, conforme têm sido exaustivamente apontado por autores/as brasileiros/as como Ferretti (Antunes, 2018; Ferretti, 2018a, 2018b; Ferretti & Ribeiro, 2017) e Ciavatta (GETET UTFPR, 2016), com destaque para Moraes (Comunicação e Mídia FEUSP, 2016; Moraes, 2017; TV Câmara São Paulo, 2016), que discute, ainda, as aproximações entre o ensino médio brasileiro e outros sistemas educacionais europeus.

Voltando ao sistema espanhol, a continuidade da trajetória escolar na etapa de educação secundária pós-obrigatória divide-se por áreas com cursos de formação em Ensino de Línguas, Ensino de Arte, Ensino de Esportes, Formação Profissional e *Bachillerato*. Nesta etapa, distinguem-se as trajetórias profissional e de acesso ao ensino superior, sendo que o *Bachillerato*, um correlato do ensino médio brasileiro, oferece formação geral e tem propósitos propedêuticos, habilitando para acessar cursos universitários, enquanto a Formação Profissional volta-se para o ingresso mais imediato no mercado de trabalho e impõe um percurso mais longo para aqueles/as que almejem alcançar as universidades, uma vez que a continuação “natural” da Formação Profissional de Graus Básico e Médio é a Formação Profissional de Grau Superior (ministrada nos mesmos Centros de Formação de Grau Médio, segundo a habilitação técnica, e organizada em Ciclos de Formação Profissional de Grau Superior de ensino não universitário). O acesso às universidades fica condicionado, portanto, à realização do *Bachillerato* ou à equiparação posterior desses estudos (Eurydice, 2023b).

Com a obrigatoriedade da FPD, o modelo dual ganhou peso pedagógico, quantitativa e qualitativamente, pois a presença dos/as estudantes nas empresas, que já vinha sendo realizada por meio de atividades práticas, passou a ter maior carga horária e um caráter curricular estruturante que poderá ocorrer de duas formas: Formação Profissional Geral, com tempo de realização da formação na empresa entre 25 e 35%, e participação da mesma na definição de conteúdos curriculares em até 20%, sem remuneração dos/as estudantes; e Formação Profissional Intensiva, com destinação de carga horária igual ou superior 35% na empresa e com mais de 30% dos conteúdos a seu cargo, com remuneração por “contrato de formação” (Ley Orgánica 3/2022, art. 66 e 67). Este último item abre brechas para a remuneração por bolsa de estudos, por não obrigar o “contrato de trabalho”, deixando a cargo das empresas a decisão de remunerar por bolsa ou por salário regulado pela legislação trabalhista.

A mesma lei organiza as ofertas de formação profissional em: “a) aquela incluída na educação básica e b) aquela incluída no ensino de formação profissional do sistema educacional” (Ley Orgánica 3/2022, art. 22) e classifica a formação profissional em cinco vias



formativas: A, B, C, D e E, impondo o modelo dual (art. 55) para C e para D (composta pelos níveis básico, médio e superior do sistema educacional; art. 39). Dessa forma, a modalidade de FPD afeta já a FPB e adentra a própria ESO, conforme disposto na *Ley Orgánica 3/2020*, por meio dos Ciclos Formativos de Formação Profissional de Grau Básico para os quais podem ser direcionados aqueles/as alunos/as que “a) tenham completado 15 anos, ou por cumprir dentro do ano em curso; b) tenham cursado o 3.º ano da Educação Secundária Obrigatória ou, excepcionalmente, que tenham cursado o 2.º ano” (art. 41); e que contem com “perfil académico e vocacional (...) vinculado ao mundo profissional” (art. 30).

Nota-se um claro diálogo entre a *Ley Orgánica 3/2020* (LOMLOE) e a *Ley Orgánica 3/2022* (Lei de Formação Profissional espanhola), na estruturação da reforma que, sob governo progressista – Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE) –, aposta no ajustamento da educação às demandas do mercado, como forma de aumentar os níveis de emprego, como declarou a atual ministra de Educação e Formação Profissional:

Vamos reduzir as taxas de desemprego em nosso país, e com especial atenção a taxa de desemprego juvenil, que neste momento está em 35%. (...) Impulsionar a FP é a melhor maneira de investir na modernização económica para redução do desemprego juvenil. (Europa Press, 2021)

No evento *‘Alianza para la Formación Profesional: una estrategia de país’* do Ministério da Educação e Formação Profissional e da AFPD, com participação de representantes do governo, da Confederação Espanhola de Organizações Empresariais, da Confederação Espanhola de Pequenas e Médias Empresas, de Câmaras de Comércio e representantes sindicais da União Geral de Trabalhadores e Comissões Operárias, entre outros agentes, Isabel Celaá, ministra anterior, no cargo à época da promulgação da LOMLOE (*Ley Orgánica 3, 2020*) – conhecida também por *Ley Celaá* dado seu protagonismo – declarou tratar-se de aliança para uma formação profissional voltada às necessidades económico-produtivas, à empregabilidade e competitividade, que deverá ser “dual, flexível, integrada e capitalizada para que sirva a cada uma das pessoas e à sociedade, e de excelência. Tem que favorecer a formação inicial e a atualização permanente de estudantes e trabalhadores” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

A formação expressa em lei está pautada no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas aos saberes técnicos e instrumentalizados ou vinculadas a questões comportamentais e emocionais, como se identifica no uso de termos como: “competência social, pessoal e de aprender a aprender”; “competência empreendedora”; “competência cidadã”; “estratégia de busca ativa de emprego”; “projeto pessoal e profissional”; “planos de auto conhecimento”; “o ser-humano como *homo economicus*”; “enfrentamento de desafios”; “gestão emocional”; “estilo atribucional”; “perseverança”; “enfrentamento ao fracasso e à

frustração"; "espírito de iniciativa e superação", entre outros que são utilizados para designar conhecimentos a serem adquiridos e utilizados em avaliações. Tais aspectos, apresentados como formativos, configuram-se num esforço de adaptação da formação às necessidades das empresas e suas expectativas acerca do caráter atitudinal dos/as trabalhadores/as, selecionados/as para o enfrentamento de múltiplas funções e flexibilizações laborais de toda ordem, capazes de subservir e autorresponsabilizar-se por perdas, perseverando e adaptando-se a condições que são precarizadas em benefício da lucratividade empresarial. Esta proposição formativa, que pode ser identificada também na reforma brasileira, tem desdobramentos não apenas para a formação dos/as alunos/as e sua relação com o mundo do trabalho, mas para o próprio trabalho docente, por meio de adaptações na formação e da precarização das condições de trabalho; além da redução dos postos de trabalho (em termos absolutos ou relativos), resultado da fusão de componentes curriculares, da redução do tempo de duração dos cursos, da superlotação das salas de aula, da implementação de percentuais de ensino à distância, da substituição total ou parcial do professorado por tutores/as com formação de nível médio, entre outros.

A divulgação de tais propostas para o conjunto da sociedade passa por narrativas que buscam apresentá-las como benéficas, por meio de argumentos não-críticos ou não-realistas. No *VII Foro da AFPD* (Fundación Bertelsmann, 2021b) foram apresentadas campanhas publicitárias realizadas pela Confederação Regional de Organizações Empresarias da região de Múrcia. A campanha "Misionarios" apontou vantagens para estudantes: "formação teórica e prática, aplicação imediata, qualificação adequada à realidade, bolsa e seguridade social e maior participação" e para empresas: "localização de talentos, menor custo de seleção, facilitação da transmissão geracional, aumento dos indicadores de responsabilidade social corporativa e contribuição para o emprego juvenil e desenvolvimento sócio-económico do entorno". Esta campanha esclarece as etapas que devem ser realizadas pelas empresas, como assinar o convênio, selecionar o/a estudante, planejar as ações, colaborar com uma "pequena quantia em forma de bolsa" e inscrever o/a aluno/a no plano de segurança social. Já a campanha "Formación Pasional - hacemos lo que amamos y amamos lo que hacemos" foi exibida, segundo o apresentador, em mídias voltadas ao público jovem para "divulgar ciclos formativos menos conhecidos e reduzir estereótipos". Trata-se de vídeos com recursos visuais e verbais de forte apelo emocional. No caso do Ciclo Formativo Superior em Aquicultura, uma estudante diz:

Muitos chamam de emprego, para mim é mais como uma vocação que me faz sentir mais realizada e mais livre, sou especialista em plantar e colher os frutos mais saborosos da água.

No exemplo do Ciclo Formativo Superior em Eficiência Energética e Energia Solar

Térmica, o texto é:

Enquanto alguns só tentavam aprovar nos exames, eu queria aprender nos lugares e com as pessoas que pudessem me ensinar o ofício, uma paixão que representasse aquilo que acredito: que o útil também pode ser belo, sou especialista em criar lares amáveis com raios de sol.

Para o Ciclo Formativo de Grau Médio em Soldagem e Caldeiraria:

Eram muitos os que queriam só um título, eu queria ter uma razão para levantar todos os dias, um motivo para ser feliz e com o tempo aprendi que uma paixão pode mudar o mundo, sou especialista em criar coisas pequenas e imensas.

Tais excertos das campanhas publicitárias demonstram o apelo emocional para anunciar as novas medidas e ofertas educacionais. Trata-se do uso de recursos da propaganda e do *marketing* de produtos/serviços, para apresentar aspectos formativos e relações de trabalho que devem ser tratados seriamente, com base na realidade material e não por meio de argumentação simbólica, lúdica ou onírica.

É urgente a reflexão sobre a conexão entre a constante reorganização das relações de trabalho, no contexto de acirramento da competitividade e financeirização do capital, e as recentes investidas de grandes conglomerados empresariais sobre os sistemas educacionais. A AFPD é composta por grandes empresas do capital financeiro, industrial e de serviços; empresas de tecnologia, comunicação e mídia; associações empresariais e câmaras de comércio, entre outras que abraçaram a "causa" da FPD, anunciando sua participação como contribuição social. Há também presença do terceiro setor e de grupos vinculados a entidades religiosas, além do próprio Fundo Social Europeu, que tem papel chave no investimento para formação profissional espanhola. Para Celaá, "é um desafio importante uma formação profissional com abertura internacional, (...) para um mercado de trabalho conectado e uma economia necessariamente globalizada e internacionalizada" (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), indicando alinhamento econômico e político com o bloco europeu.

No caso brasileiro, a chamada Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415, 2017) – promulgada pelo governo conservador do período pós-*impeachment* da presidenta Dilma Rousseff – contou com apoio do grande empresariado e foi concebida e aprovada sem a participação de movimentos sociais, estudantes, sindicatos, docentes e demais agentes da educação pública e intelectuais acadêmicos/as da área, que continuam demandando sua revogação (Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, 2022). Os/As profissionais que participaram da elaboração da reforma, em conjunto com o Ministério da Educação, foram

anunciados/as como "especialistas educacionais" e faziam parte de fundações vinculadas a empresas, como: Instituto Unibanco (do conglomerado financeiro Itaú-Unibanco); Fundação Lemann (organização com parcerias anunciadas com Banco Interamericano de Desenvolvimento, *American Telephone and Telegraph*, *Biennial of the Americas*, *Brookings Institute*, Universidade de Oxford, Fundação Centro de Inovação para Educação Brasileira, entre outros); Instituto Ayrton Senna (com parcerias com ItaúCard, Mc Donald's, Lenovo, etc.); e Associação Todos pela Educação, que se define como um órgão não-governamental, financiado por iniciativa privada, sem uso de dinheiro público e que atua na elaboração de projetos e políticas públicas, como se pode verificar nas páginas eletrônicas das próprias empresas citadas.

Em suma, são inúmeras instituições de capital privado nacional ou estrangeiro, declaradas como fundações filantrópicas e sem fins-lucrativos, atuando na implementação de projetos nas redes de educação pública, financiadas por fundos públicos e incentivos fiscais, com uso da estrutura, conhecimento e força de trabalho desenvolvidos na instância pública. As narrativas basilares são de "liberdade", "modernização", "empreendedorismo", "inovação", "sustentabilidade", "sucesso pessoal e social", entre outras. Ademais, tecem críticas à educação pública para oferecerem soluções que se apresentam nas mais distintas formas de privatização do sistema educacional, com propostas políticas de formação de consenso em torno da lógica do modo de produção capitalista. Embora não esteja formalmente orientada pelo modelo dual, como no caso espanhol, a reforma brasileira fragiliza o ensino médio unificado do país ao propor sua fragmentação em itinerários formativos, incluindo o profissional, e curricularizar atividades laborais, numa evidente distinção da oferta educacional segundo a condição social dos/as estudantes.

Assim, as reflexões aqui apresentadas destacaram algumas coincidências entre as reformas dos sistemas educacionais espanhol e brasileiro que, de forma já bastante estruturada no primeiro caso e em processo, no último, organizam-se segundo o conceito de "sistematização" e "segmentação", por proporcionarem ofertas de educação secundária distintas por classe, reproduzindo a divisão social no trabalho. Observa-se, para além disso, uma interferência direta do capital e de organismos multilaterais na elaboração e implementação de tais reformas. Cabe refletir, para além das constatações, sobre o risco de desdobramentos possíveis dessas reformas, como: 1.º - Precarização da oferta de formação geral e da própria formação técnica que também deve ser ampla, geral e crítica; 2.º - Direcionamento dos/as secundaristas para formação profissional estrita e indução precoce para o mercado de trabalho, como forma de redução da evasão escolar, problema que pode ser resolvido com políticas de acesso, permanência e êxito; 3.º - Aposta na formação profissional como capaz de melhorar taxas de empregabilidade, por si só, frente ao cenário de redução quantitativa e qualitativa da oferta de emprego formal. 4.º - Promoção de formas

variadas de privatização dos sistemas educacionais, que devem ser considerados como direito social; 5.º - Destinação de recursos públicos à iniciativa privada, por meio de subsídios, isenção fiscal e contratação de projetos de formação continuada, programas de avaliação, assessoria para licitações, desenvolvimento de campanhas publicitárias, criação de cursos de formação complementar aligeirada, entre outros; 6.º - Inculcação de valores vinculados aos interesses do capital na formação dos sujeitos, dentro do próprio sistema educacional público; 7.º - Balizamento da remuneração de funções técnicas em patamares baixos, parametrizados por bolsas estudantis, em especial para a força de trabalho juvenil, mas que podem afetar a progressão de carreira; 8.º - Favorecimento das grandes empresas, inclusive estrangeiras, nos programas de parcerias público-privadas em detrimento das menores que, pela sua condição financeira e administrativa, enfrentam dificuldades para participar das políticas; 9.º - Desenvolvimento de modelos referenciados em experiências de outros países com economia, produção e legislação trabalhista distintas, nem sempre adaptáveis a outras realidades; entre outros aspectos.

Para concluir, deixo um convite à reflexão sobre a perspectiva de Gramsci (2000), na qual a educação emancipatória deve se dar por meio da formação técnica e também política, proporcionando aos sujeitos a capacidade produtiva e intelectual necessária para gerir o trabalho e a si mesmos, em benefício do desenvolvimento coletivo e social que vise uma sociedade mais justa e igualitária.

*Agradecimentos:* Agradeço à Professora Doutora Carmen Sílvia Vidigal Moraes, minha orientadora de Doutorado pela FEUSP no Brasil, ao Professor Doutor Carlos Martínez Valle, meu orientador externo pela UCM na Espanha, ao Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

*Financiamento:* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001. This study was financed in part by the "Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior" - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

#### Referências bibliográficas

Antunes, André (2018, abril 6). *Entrevista: Celso Ferretti. A BNCC e a reforma do ensino médio conduzem a um empobrecimento da formação.* Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. <https://www.ensiv.fiocruz.br/noticias/entrevista-a-bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-conduzem-a-um-empobrecimento-da-formacao>

- Comunicação e Mídia FEUSP. (2016, outubro 25). *Carmen Sylvia Vidigal Moraes* [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=3WNTow\\_-ltyk](https://www.youtube.com/watch?v=3WNTow_-ltyk)
- Europa Press. (2021, setembro 7). *El Gobierno aprueba la nueva Ley de FP para consolidar la modalidad dual* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vr6MfmlKDezml>
- Eurydice. (2023a, January 19). *Germany*. European Commission. <https://eurydice.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/overview>
- Eurydice. (2023b, January 19). *Spain*. European Commission. <https://eurydice.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/overview>
- Ferretti, Celso J. (2018a). A reforma do ensino médio: Desafios à educação profissional. *IROLOS*, 4, 261-271. <https://doi.org/10.15628/irolos.2018.6975>
- Ferretti, Celso J. (2018b). A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32(93). <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>
- Ferretti, Celso J., & Ribeiro Monica (2017). Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. *Revista Trabalho Necessário*, 17(32), 114-131. <https://doi.org/10.72409/tn.1732.p28305>
- Fundacion Bertelsmann. (2021a, maio 10). *Foro alianza para la FP dual 2021* [Video]. [https://www.youtube.com/watch?v=IA-z16X3ug4&list=PLKnSDbEzitmDdImKmSYihYs-O\\_TFdEpETE&index=25](https://www.youtube.com/watch?v=IA-z16X3ug4&list=PLKnSDbEzitmDdImKmSYihYs-O_TFdEpETE&index=25)
- Fundacion Bertelsmann. (2021b, outubro 26). *Una nueva ley para una nueva formación profesional dual: #ForoAFPDual 2021* [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/playlist?list=PLKnSDbEzitmDdImKmSYihYs-O\\_TFdEpETE](https://www.youtube.com/playlist?list=PLKnSDbEzitmDdImKmSYihYs-O_TFdEpETE)
- GETET UTTPR. (2016, outubro 13). *Maria Clavatta: Contra a MP do ensino médio* [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=O\\_Z\\_nI-25k](https://www.youtube.com/watch?v=O_Z_nI-25k)
- Gramsci, A. (2000). *Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo* (Trad. Carlos N. Coutinho). Civilização Brasileira.
- Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia de Assuntos Jurídicos. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado 340, 30/12/2020, pp. 122868-122953, Ref. BOE-A-2020-17264. Jefatura de Estado, Gobierno de España. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado 78, 01/04/2022, Ref. BOE-A-2022-5139. Jefatura de Estado, Gobierno de España. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/com>

- Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular: Ensino médio*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021, maio 24). *Alianza por la Formación Profesional: Una estrategia de país* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Envfwm3lz-Y>
- Moraes, Carmen S. (2017). O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. *Educação & Sociedade*, 38(139), 405-429. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017127657>
- Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. (2022). *Carta ao GT transição: Educação*. Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
- Müller, Detlef (1992). El proceso de sistematización: El caso de la educación secundaria en Alemania. In Brian Simon, Detlef Müller, & Fritz K. Ringer (Coords.), *El desarrollo del sistema educativo moderno: Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 37-86). Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Müller, Detlef, Ringer, Fritz & Simon, Brian (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno: Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social España.
- Ringer, Fritz (1992). La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos: el caso de la educación secundaria en Francia entre 1865 y 1920. In Brian Simon, Detlef Müller, & Fritz K. Ringer (Coords.), *El desarrollo del sistema educativo moderno: Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 87-130). Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- TV Câmara São Paulo. (2016, setembro 28). *Clipping eletrônico: Reforma no ensino médio* [Vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=6g\\_b4vmY7sg](https://www.youtube.com/watch?v=6g_b4vmY7sg)

## ANEXO B – Carta de Anuência – IFSP – Reitoria



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

Pedro Viana, 425 - Casco 05 - SP  
 CEP: 01098-010 - Tel: (11) 3775 - 4400  
 E-mail: [cep@ifsp@ifsp.edu](mailto:cep@ifsp@ifsp.edu)

### CARTA DE ANUÊNCIA

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - CEPH-IPUSP

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa — CEPH-IPUSP.

Na função de representante legal do Instituto Federal de São Paulo - IFSP, informo que o projeto de pesquisa intitulado Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo: diagnóstico e perspectivas, apresentado pela pesquisadora Estela Pereira Batista e que tem como objetivo principal "Estabelecer um diagnóstico da atuação do IFSP nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, para compreender o perfil de egresso proposto atualmente pela Instituição; o concebido por seus servidores e a percepção dos próprios alunos egressos, confrontando essas distintas concepções." foi analisado e, desde que siga os preceitos éticos descritos pela Resolução n. 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, fica autorizada a sua realização após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do CEPH-IPUSP e do CEP-IFSP.

Dados do Responsável Legal pela Instituição na qual ocorrerá a Pesquisa:

Nome: Eduardo Antonio Modena

Cargo: Reitor (DOU n. 67/2013 — Seção 2 — Página 1 — Decreto de 08 de abril de 2013)

Telefone para contato: (11) 3775-4568 — email: [cep\\_ifsp@ifsp.edu](mailto:cep_ifsp@ifsp.edu)

São Paulo, 29 de abril de 2020.

Eduardo Antonio Modena  
 Reitor do IFSP



## ANEXO C – Carta-Declaração de Infraestrutura *campus* Campinas IFSP



Ministério da Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Câmpus Campinas

DIRETORIA GERAL/CAMPUS CAMPINAS

DECLARAÇÃO 20203 - DRG/CMP/RETE/SP

DECLARO, ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, que a professora Grazi Pereira Sáfadi, docente desta instituição e doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob orientação da professora doutora Carmen Sylvia Vitigoi Moraes, está autorizada a realizar e desenvolver sua pesquisa intitulada "Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo: diagnóstico e perspectivas", com servidores e alunos desta unidade de ensino, não pretendo os critérios estabelecidos na legislação vigente e desde que siga os preceitos éticos descritos pela Resolução 488 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Declaro ainda conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras para pesquisa, em especial a Resolução CNS 466/12 (já mencionada). Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nele recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para tal garantia.

Campinas, 03 de março de 2020.

(Assinado eletronicamente)  
**REGINAL OLIVEIRA CASTRO**  
 Diretor-Geral

Documento assinado eletronicamente por:

• **Reginal Oliveira Castro, DIRETOR GERAL - CEO - DRG/CMP**, em 2020/03/03 14:44:46.

Este documento foi emitido pelo SICMP em 2020/03/03. Para comprovar sua autenticidade, faça o teste do QRCode ao lado ou acesse: [http://sigcmp.ifsp.edu.br/validar\\_documento?token=ce-d68ce-6d80c](http://sigcmp.ifsp.edu.br/validar_documento?token=ce-d68ce-6d80c)

Código Verificação: 12784

Código de Autenticação: 77c0d6308



## ANEXO D – Carta de Concessão – PDSE CAPES



Ministerio de Educación - MEC  
 Fundação Coordenação de Perfeccionamiento de Personas de Nivel Superior - CAPES  
 Sector Bancario Norte, cuadra 2, Bloque L, Lote 06  
 CEP 70.040-031 - Brasília, BRASIL

Estimado(ef) Señor(a),  
 ESTELA PEREIRA BATISTA  
 Rua José Paulino - 1800 - apto 74  
 Vila Itapua  
 Campinas - São Paulo  
 Brasil  
 13.023-102

Brasília, 07/10/2021

Proceso: PRINT - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO -38887.576817/2020-00

## A LOS INTERESADOS

Certificamos que el(a) Sr(a). ESTELA PEREIRA BATISTA ha obtenido una beca de estudios de la Capes, fundación subordinada al Ministerio de Educación de Brasil, para realizar DOUTORADO SANDUÍCHE en la UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.

La beca de estudios consiste en:

Item	Valor Unitario	Cuotas (Até)	Valor Total
Auxilio desllocamento - Parcela única	€ 950,00	1	€ 950,00
Ayuda instalación	€ 1.300,00	1	€ 1.300,00
Ayuda seguro sanitario	€ 90,00	6	€ 540,00
Mensualidad	€ 1.300,00	6	€ 7.800,00

Subsidio de desplazamiento para el costo de pasaje para el siguiente estiramiento: Brasil / Espanha /Brasil

La beca es concedida pela el periodo de 12/2021 hasta 05/2022

Respetuosamente,

Emerson Antonio Maccari

## ANEXO E – Carta Pesquisadora Convidada – *Universidad Complutense Madrid*



### CARTA DE INVITACIÓN A INVESTIGADORA VISITANTE

Estimada Estela Pereira Batista,

Me complace cursarle esta invitación como investigador visitante no remunerado en el Departamento de Estudios Educativos, durante el periodo comprendido entre el 26 de diciembre de 2021 y el 31 de mayo de 2022, y acogerle en nuestra comunidad académica, a fin de que lleve a cabo su investigación en torno a educación de la clase trabajadora, bajo la supervisión del profesor D. Carlos Martínez Valle.

A su llegada a la Universidad Complutense el "Servicio de Personal" de la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado, situada en Avenida Rector Royo Villanova s/n, 28040 Madrid, le expedirá un carnet universitario que le dará derecho a usar las bibliotecas y las instalaciones deportivas de la Universidad, según los reglamentos vigentes.

Por favor, tenga en cuenta que la categoría de Investigador/a Visitante no garantiza la asignación de una oficina o espacio de trabajo. Estos aspectos deben ser negociados con el departamento o instituto de investigación que le acoge.

Esto es lo que podemos ofrecerle durante su estancia en nuestro departamento (añada una X donde proceda):

- Despacho:
- Ordenador:
- Mesa (espacio de trabajo) en un despacho compartido:
- Acceso a laboratorios o instalaciones especiales (si fuera necesario):
- Acceso a los hospitales (si fuera necesario)
- Acceso a las bibliotecas del Departamento / archivos (si procede): X
- .....

Por favor, tenga en cuenta que a su llegada tendrá que presentar los siguientes documentos en la Secretaría del Departamento/ Instituto:

- a) Copia del DNI o pasaporte
- b) Copia del visado, si procede
- c) Copia del seguro médico durante su estancia en España
- d) Copia de la solicitud enviada y de la carta de aceptación recibida

Quedamos a la espera de su respuesta y esperamos que su investigación sea fructífera durante su estancia entre nosotros. Si hay algo que mis colegas o yo podemos hacer para ayudarlo, no dude en consultarlo.

Le ruego firme esta carta como prueba de aceptación de su contenido y la devuelva a mi dirección de correo electrónico. Debe conservar una copia de la misma para presentarla a su llegada a la UCM.

Un saludo cordial,

Firmado por SAENZ-RICO DE  
SANTIAGO MARIA BELEN - DNI  
02612855D el día 24/11/2021 con  
un certificado emitido por AC  
Administración

~~Estela Pereira Batista~~ de estudios  
*Directora del Departamento de Estudios Educativos*

**FIRMA DE CONFORMIDAD:**

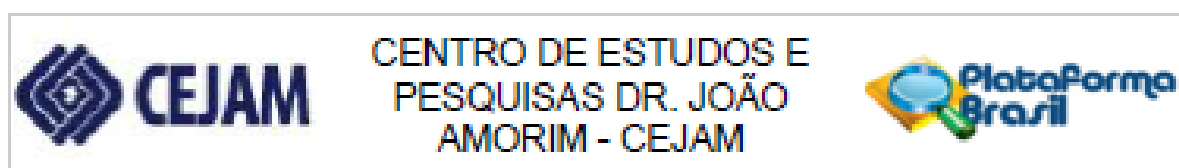
Acepto todas las condiciones de esta estancia y me comprometo a cumplir con todas las normas y reglamentos universitarios:

---

Estela Pereira Batista  
Fecha:

c/c: Decano/a de la Facultad

## ANEXO F – Comprovante Plataforma Brasil: Aprovação de Análise Ética



Continuação do Parecer: 4.270.607

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de Rosto: adequado.

TCLE: Bem redigido, de fácil entendimento pelos participantes da pesquisa, contendo os objetivos e justificativas do estudo, a necessidade de informações prestadas pelo voluntário, os riscos e benefícios.

**Recomendações:**

Envio de relatórios da pesquisa ao CEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto de Pesquisa aprovado para execução.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1562598.pdf	23/08/2020 21:15:14		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_ALTERADO_CONFORME_PARECER.pdf	14/07/2020 13:16:46	ESTELA PEREIRA BATISTA	Acelto

Endereço: Rua Dr Lund, 41.  
 Bairro: Liberdade CEP: 01.513-020  
 UF: SP Município: SAO PAULO  
 Telefone: (11)3489-1818 E-mail: cepcejam@cejam.org.br

Página 04 de 05

Justificativa de Ausência	TCLE_ALTERADO_CONFORME_PARECER.pdf	14/07/2020 13:16:46	ESTELA PEREIRA BATISTA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_alterado_parecer2.pdf	14/07/2020 13:14:05	ESTELA PEREIRA BATISTA	Acelto
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	30/05/2020 10:31:36	ESTELA PEREIRA BATISTA	Acelto

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 11 de Setembro de 2020

Assinado por:  
**MARIO SANTORO JÚNIOR**  
 (Coordenador(a))

## ANEXO G – Relatório Final PDSE

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación



A la atención del  
Programa de Doctorado Sánduche no Exterior (PDSE)

Edital 15/2020 – Periodo de realización 14 de enero-31 de mayo de 2022

Doctoranda: Estela Pereira Batista  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
Orientadora: Pr. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes  
Orientador externo: Prof. Con. Doc. Carlos Martínez Valle  
Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

### Informe sobre la estancia de investigación doctoral de D<sup>a</sup> Estela Pereira Batista

Estimadas/os Sr/as/es:

En mi calidad de orientador externo, puedo certificar la realización de distintos tipos de actividades por la investigadora D<sup>a</sup> Estela Pereira Batista:

He mantenido con la alumna sesiones de trabajo semanales en las que hemos discutido 1. Algunas indicaciones de ajustes del capítulo al proyecto inicial de investigación de la estancia doctoral y de literatura que ha leído bien. 2. El problema central de su tesis, la situación de la formación profesional en Brasil y los nuevos retos de las privatizaciones para la articulación de un subsistema de formación profesional y la articulación del sistema educativo. 3. Problemas similares en la construcción de la formación profesional en España. 4. Algunos puntos centrales de la evolución actual de la formación profesional en España y su intento de incorporación plena en el sistema educativo que culminaron en la recientemente aprobada "Ley Orgánica 03/2020 que modifica la Ley Orgánica 02/2006 de Educación (LOMLOE)". 5. La utilidad del caso español como caso de comparación con los procesos brasileños.

La alumna me proporcionó una visión muy articulada y precisa del sistema educativo brasileño y la incardinación de la formación profesional en él. Por lo que la invité a presentar este mismo tema en mis dos clases de grado de este semestre.

Por la evolución de las conversaciones y el incremento de los conocimientos sobre la estructuración de los sistemas educativos y los procesos en marcha en la formación profesional española, la alumna ha trabajado satisfactoriamente y leído con provecho la literatura, no solo la accesible a través de internet en las páginas web oficiales del Ministerio de Educación español o el material periodístico como vídeos de presentación de la reforma educativa y entrevistas con los actores educativos implicados en su diseño y aplicación, sino también los informes de redacción de las leyes o artículos en revistas que no están disponibles en internet y cuya consulta requiere la presencia en diversas bibliotecas españolas.

Además, la alumna ha asistido al principal seminario de esta Facultad de Educación en el segundo semestre, el del departamento de Sociología, al que yo también asisto y donde se han tratado temas relacionados con el que la ocupa. También ha conocido y ha mantenido discusiones informales con otros profesores del departamento, que le han aportado perspectivas más propias de la antropología educativa.

A parte, ha asistido a otros seminarios de carácter académico y actividades culturales de la Universidad Complutense de Madrid y de otras instituciones para ampliar sus conocimientos

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación

sobre distintos debates y problemas del campo educativo y del contexto español. Estos se relacionan abajo.

Estas actividades tienen reflejo también en su uso del castellano. La doctoranda tenía, al llegar a España, un buen conocimiento del castellano, mucho mejor que el promedio de los estudiantes *sándwich*, pero tras estos meses ha adquirido una gran precisión y soltura lingüística que se manifiesta en una mejora de su castellano académico. Este es también un importante resultado de su estancia.

El producto final de la estancia será la redacción de un capítulo de su tesis sobre el tema y la presentación de un artículo para su publicación en una revista científica, sobre las políticas públicas educativas orientadas, especialmente, a la educación profesional y secundaria que me he comprometido a revisar.

Hemos discutido, también, las formas de continuar la colaboración entre nosotros dos y con la Pfa. Carmen Sylvia Vidigal Moraes y las formas para estrechar la colaboración entre las dos instituciones.

Relación sucinta de otras actividades realizadas por la doctoranda:

Seminario Permanente de la Universidad Complutense de Madrid. Sección de Sociología de Educación. En particular fue interesante la presentación, *Democratización del acceso a la educación superior en Brasil: las políticas públicas en los gobiernos de frente popular*. Doctoranda Ana Paula O. S. de Faria. 23 de febrero de 2022, 12h Sala Rafael Canallo, Facultad de Educación/UCM, Madrid/España.

Seminario Fundación Rey Juan Carlos I. *Literatura de las mujeres africanas y de la diáspora*. Deborah Elnik. 31 de marzo de 2022, 16h30. Conciencia Afro; New York University (NYU), Madrid/España.

Seminario de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. *The strategic value of recession: an integrated real options and strategic factor market theory on how firms benefit from severe crisis*. Profesor Doctor Roberto Vassolo. 06 de abril de 2022, 15h30, campus de Somosaguas. Facultad de Ciencias Económicas/UCM, Madrid/España.

Ponencia Marsh Advisory. *El camino hacia la ciberseguridad en las instituciones de Educación Superior*. Edson Villar - líder regional de consultoría en riesgo cibernético. 13 de abril de 2022, 16h00 hora local. Marsh Advisory, Perú.

Seminarios Fincaur: "De la investigación a la acción". *Consenso y políticas de salud: gestión de la pandemia, malestar psicológico, desigualdad económica y confianza en las instituciones*. Profesor Doctor Félix Lebo (UCM); Profesora Doctora Mónica Martínez Irujo (CEMPT); Investigadora María João Forjaz (Instituto Salud Carlos III). 19 de abril de 2022, 17h30. Universidad Carlos III. Madrid/España.

Ponencia Kefrebas para un crecimiento inclusivo. Ministro de Seguridad Social José Luis Escrivá; Rector Juan Romo - Universidad Carlos III de Madrid; campus de Madrid, Puerta de Toledo. 20 de abril de 2022, 16h00. Madrid/España.

4º Coloquio virtual de Semilleros. *Investigación formativa como un camino hacia el saber*. Profesora Doctora María del Pilar Martínez Agut (Universidad de Valencia/España). <http://eventos.uniminzota.edu/81326/detail/44-coloquio-virtual-de-semilleros-investigacion-formativa-como-un-camino-hacia-el-saber>. 23 de abril de 2022. Bogotá/Colombia.

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación

Seminario Comillas. *Políticas públicas frente al reto de la despoblación*. Secretario de Estado Reto Demográfico Francisco Boya; Profesor Doctor Luis Camarero (UNED). Sala de Conferencias Alberto Aguilera Universidad Pontificia Comillas. 25 de abril de 2022. Madrid/España.

Seminario Pedagógico Ibero-americano. *Políticas escolares e académicas*. Profesor Doctor Valentin Martínez-Otero Pérez (UCM-España); Profesora Doctora María Rosario L. Mendizábal (UCM-España); Profesor Doctor Chaitán Blanco (UCM-España); Profesor Doctor Evar Daniel C. Rolin (UNI-Paraguay); Profesora Doctora Carolina Carvalho (Universidade de Lisboa-Portugal); Profesora Doctora Marilcia Meneses de Paiva (UFPR). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Universidad Complutense de Madrid. 27 de abril de 2022.

Aula Magna conjunta Graduação e Pós-graduação. *Aspectos do Financiamento de Educação no Brasil: enfoques e questões atuais*. Profesor Doctor Rubens Barbosa de Camargo. <https://www.youtube.com/watch?v=1t5NDzGzMc4> <https://www.youtube.com/watch?v=1t5NDzGzMc4>. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). 27 de abril de 2022. São Paulo/Brasil.

Seminario Virtual. *Prácticas, actrices y retos desde la mediación educativa en entornos virtuales*. Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Experiencia Esperanza Joven 2021. <https://eventos.amazijar.com/seminarios/seminario-virtual-practicas-actrices-y-retos-desde-la-mediacion-educativa-en-entornos-virtuales-una/11780>. 11h hora local. 29 de abril de 2022. Heredia/Costa Rica.

Seminario Comillas. *La tutela colectiva en Alemania y España*. Aula P. Martín de Nicolás. Facultad de Derecho (ICADE). Universidad Pontificia Comillas. 05 de mayo de 2022. Madrid/España.

UNA Europa. *Together United in diversity*. Live. <https://eventos.com.es/79477/detal/una-together-challenge-final-showcase-united-in-diversity.html>. Universidad Complutense de Madrid (UCM). 13 de mayo de 2022. Madrid/España.

De esta manera certifico aquí que la investigadora ha trabajado mucho y con gran provecho durante su estancia en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y que, con los conocimientos y datos adquiridos, puede iniciar la fase de redacción del artículo y capítulo de tesis.

Si tuviesen ulteriores preguntas no duden en contactarme en [carlos03@ucm.es](mailto:carlos03@ucm.es)

Y para que conste, firmo esta en Madrid a 31 de mayo de 2022

Rdo: Carlos Martínez Valle, Dto. de  
Estudios Educativos. Facultad de Educación.  
UCM. 30 de mayo de 2022, con certificado  
emitido por la FNMT

Carlos Martínez Valle

Profesor Contratado Doctor

[carlos03@ucm.es](mailto:carlos03@ucm.es)

Departamento de Estudios Educativos.

Facultad de Educación

Universidad Complutense de Madrid.

C/ Rector Boyo-Vilanova 28049 Madrid.



## ANEXO H – Seleção páginas citadas PPC 2022 Informática Campinas

Câmpus Campinas



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA - SÃO PAULO  
PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO - PPC

---

TÉCNICO EM  
**INFORMÁTICA**  
INTEGRADO AO  
ENSINO MÉDIO

---

## 1.2 Identificação do curso

Curso Técnico em Informática Na forma integrada ao Ensino Médio Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação	
Câmpus	Campinas
Modalidade	Presencial
Previsão de abertura do curso	2023
Turno	Vespertino
Duração	3 anos
Carga horária do Núcleo Estruturante Comum	2134,2 horas
Carga horária do Núcleo Estruturante Articulador	133,4 horas
Carga horária do Núcleo Estruturante Tecnológico	1066,9 horas
Carga horária do Projeto Integrador	133,4 horas
Estágio Curricular Supervisionado	Optativo
Carga horária dos Componentes Optativos	133,4 horas
Carga horária mínima obrigatória	3334,5 horas
Carga horária máxima	3467,9 horas
Carga horária a distância	10%
Duração da hora-aula	50 minutos
Duração do ano	40 semanas
Prazo máximo para integralização do curso	6 anos

## 1.3 Missão

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento.

«CAMPUS CAMPINAS»  
«TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO»

CI&T, iFood e, mais recentemente, o Quinto Andar, uma plataforma digital que vem revolucionando o mercado de aluguéis de imóveis, que nasceu na cidade e hoje tem valor de mercado estimado em 4 bilhões de dólares.

A previsão de oferta do curso técnico em Informática Integrado ao ensino médio se manteve no PDI atual do câmpus, porém algumas mudanças no curso se mostraram necessárias. Entre elas, destacam-se a redução da dupla docência em disciplinas majoritariamente teóricas e a redução da carga horária mínima do curso. Atualmente, o curso tem carga horária obrigatória mínima de 3600 horas, distribuídas em quatro anos, o que o torna inadequado de acordo com as novas normativas implementadas. Além disso, o IFSP construiu, ao longo dos últimos três anos, currículos de referência para os seus cursos, em todos os níveis, visando fortalecer e uniformizar a identidade institucional, fomentando uma educação humanística, integrada e que coloque o trabalho como princípio educativo. Por outro lado, houve uma mudança significativa no perfil de egresso da terceira edição do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos para a quarta edição, agora vigente.

Assim, a reformulação do curso faz-se necessária tanto para a incorporação de novos conteúdos e conhecimentos que estão em rápida transformação no contexto das tecnologias da informação, como para a utilização completa e otimizada da infraestrutura, dos equipamentos e dos servidores da instituição. Essa reformulação também busca adequar o curso técnico em Informática Integrado ao ensino médio ao currículo de referência, conforme resolução N.º 67/2021, DE 02 DE MARÇO DE 2021. Por fim, essa reformulação contempla no curso a utilização de formas híbridas de aprendizagem, pois o curso continua sendo presencial, com componentes que possuem carga horária a distância – conforme prevê a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Essa mudança tem o objetivo de integrar o estudante aos meios digitais, fomentando conhecimentos importantes para o seu desenvolvimento e sua inserção no meio profissional como responsabilidade, autocontrole e administração do tempo. Assim, com o ensino híbrido, busca-se

«CAMPUS CAMPINAS»  
«TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO»

distribuídos os conhecimentos essenciais previstos no currículo de referência (RESOLUÇÃO Nº 67/2021, DE 02 DE MARÇO DE 2021) e outros conhecimentos, conteúdos e saberes para capacitar o egresso a fim de atender aos objetivos do curso, por meio de atividades formativas, integrando a formação prática com a acadêmica e humana.

O conteúdo dos componentes curriculares visa trazer recursos para a formação dos estudantes nos conhecimentos de bases científicas, tecnológicas, humanísticas e culturais integradas à sua formação profissional, promovendo a integração entre a educação básica e a educação profissional. Nesse sentido, esses componentes visam permitir ao egresso exercer sua atividade profissional e técnica com conhecimento, segurança, autonomia e responsabilidade, além de possibilitar o domínio intelectual das tecnologias pertinentes à área de formação do curso, a fim de garantir o desenvolvimento profissional e a capacidade de construir novos conhecimentos e habilidades, e, garantir sua formação segundo aos princípios institucionais para a educação básica. Sendo assim, a distribuição desses conteúdos nos componentes curriculares está de acordo com os objetivos do curso.

O curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio tem carga horária mínima obrigatória de 3334,5 horas distribuídas em três anos letivos, sendo que cada ano é constituído por 40 semanas de aulas e cada aula tem a duração de 50 minutos.

Além disso, com o uso inovador de tecnologias aplicadas à educação e apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, desenvolver projetos compartilhados, reconhecer e respeitar diferentes culturas e construir o conhecimento, o curso oferece uma parcela de 10% de sua carga horária na modalidade EaD (Educação a Distância), conforme prevê a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). A carga horária EaD está presente em componentes curriculares híbridos, ou seja, componentes cuja carga horária é composta de parte presencial, em sala de aula ou laboratório, e parte remota, por meio de ambiente virtual de aprendizagem (Moodle). A

<CAMPUS CAMPINAS>  
<TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO>

proposta desses componentes híbridos tem como objetivo garantir que o ensino a distância seja complementar ao presencial, onde os conteúdos/atividades remotas possam contribuir para aumentar a autonomia do estudante e o desenvolvimento de características como responsabilidade, autocontrole e administração do tempo, além de estabelecer o hábito do estudo contínuo que são extremamente necessários para os profissionais atuais.


Nessa proposta, a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem aplicadas a esse formato híbrido de componentes curriculares permite aos estudantes refletir sobre os conceitos dos conteúdos ministrados, por meio dos múltiplos estímulos, como podcasts, vídeos, discussões, debates em fóruns, além de outros recursos digitais, e ao mesmo tempo não descarta a vivência escolar entre docentes e estudantes. Assim, caso o estudante apresente dúvidas em relação a esses conteúdos/atividades, ele terá acesso ao(s) docente(s) semanalmente, na parte presencial do componente para saná-las, de forma análoga ao que acontece com os conteúdo/atividades de componentes curriculares integralmente presenciais. Ademais, ao estudante é garantido o atendimento extra-classe presencial.

Os componentes curriculares foram distribuídos em cada ano letivo de modo que os conteúdos presentes nos conhecimentos essenciais do currículo de referência (RESOLUÇÃO Nº 67/2021, DE 02 DE MARÇO DE 2021) e os conhecimentos adicionais se complementem, produzindo a base para o desenvolvimento dos conhecimentos do próximo ano letivo. Desta forma, para cursar os componentes curriculares de um ano letivo, é necessário obter aprovação nos componentes do ano anterior.

O curso também prevê ao longo dos seus anos letivos em caráter optativo e, em contraturno, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que visa fornecer ao estudante o instrumento de interação surdo/ouvinte, buscando a ampliação das relações profissionais e sociais. Essa disciplina também possibilita a reflexão acerca da importância da comunicação em Libras na vida das pessoas surdas e na constituição da identidade do sujeito surdo. Além da disciplina de libras, o curso prevê o oferecimento da disciplina de Espanhol, também em caráter optativo.

**<CAMPUS CAMPINAS>**  
**<TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO>**

## 7. ESTRUTURA CURRICULAR

<div style="text-align: center;">  <p><b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO</b>            (Criado(a) Lei nº 11.912 de 29/12/2008)            Campus/Campinas</p> <p><b>Estabelecimento Curricular do Técnico em</b>  <i>Informática no Ensino Integrado ao Ensino Médio</i></p> <p>Base Legal: Lei nº 11.624/2008, Decreto nº 6.312/2004, Resolução CNE/CES nº 05/2004 e nº 07/2011.            Resolução Profissional TÉCNICO EM INFORMÁTICA</p> <p>Resolução de criação do curso no IFSP- 116/2017            Resolução de reatualização do curso no IFSP- _____</p> </div>		Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio							
		Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio							
Nome do Curso		0000.0							
F. do Curso		00							
Carga Horária em Horas		00							
Duração em Semestres		00							
S. S.	Nome do Componente Curricular	Nota	Área de Conhecimento	Modalidade de Ensino	Nº. Sem.	Nº. Horas	C/H Presencial	C/H Não Presencial	Total C/H
01	Unidade 1 - PORTUGUÊS I	00110101	Linguagens	Língua	1	6	100	00,0	100,0
	Unidade 2 - PORTUGUÊS II	00110102	Linguagens	Língua	2	6	100	00,0	100,0
	Unidade 3 - MATEMÁTICA I	00110103	Matemática	Língua	3	6	100	00,0	100,0
	Unidade 4 - MATEMÁTICA II	00110104	Matemática	Língua	4	6	100	00,0	100,0
	Unidade 5 - MATEMÁTICA III	00110105	Matemática	Língua	5	6	100	00,0	100,0
	Unidade 6 - MATEMÁTICA IV	00110106	Matemática	Língua	6	6	100	00,0	100,0
	Unidade 7 - MATEMÁTICA V	00110107	Matemática	Língua	7	6	100	00,0	100,0
	Unidade 8 - MATEMÁTICA VI	00110108	Matemática	Língua	8	6	100	00,0	100,0
	Unidade 9 - MATEMÁTICA VII	00110109	Matemática	Língua	9	6	100	00,0	100,0
	Unidade 10 - MATEMÁTICA VIII	00110110	Matemática	Língua	10	6	100	00,0	100,0
	Unidade 11 - MATEMÁTICA IX	00110111	Matemática	Língua	11	6	100	00,0	100,0
	Unidade 12 - MATEMÁTICA X	00110112	Matemática	Língua	12	6	100	00,0	100,0
	Unidade 13 - MATEMÁTICA XI	00110113	Matemática	Língua	13	6	100	00,0	100,0
	Unidade 14 - MATEMÁTICA XII	00110114	Matemática	Língua	14	6	100	00,0	100,0
	<b>Subtotal</b>					<b>14</b>	<b>84</b>	<b>1400,0</b>	<b>00,0</b>
02	Unidade 1 - PORTUGUÊS I	00110101	Linguagens	Língua	1	6	100	00,0	100,0
	Unidade 2 - PORTUGUÊS II	00110102	Linguagens	Língua	2	6	100	00,0	100,0
	Unidade 3 - MATEMÁTICA I	00110103	Matemática	Língua	3	6	100	00,0	100,0
	Unidade 4 - MATEMÁTICA II	00110104	Matemática	Língua	4	6	100	00,0	100,0
	Unidade 5 - MATEMÁTICA III	00110105	Matemática	Língua	5	6	100	00,0	100,0
	Unidade 6 - MATEMÁTICA IV	00110106	Matemática	Língua	6	6	100	00,0	100,0
	Unidade 7 - MATEMÁTICA V	00110107	Matemática	Língua	7	6	100	00,0	100,0
	Unidade 8 - MATEMÁTICA VI	00110108	Matemática	Língua	8	6	100	00,0	100,0
	Unidade 9 - MATEMÁTICA VII	00110109	Matemática	Língua	9	6	100	00,0	100,0
	Unidade 10 - MATEMÁTICA VIII	00110110	Matemática	Língua	10	6	100	00,0	100,0
	Unidade 11 - MATEMÁTICA IX	00110111	Matemática	Língua	11	6	100	00,0	100,0
	Unidade 12 - MATEMÁTICA X	00110112	Matemática	Língua	12	6	100	00,0	100,0
	Unidade 13 - MATEMÁTICA XI	00110113	Matemática	Língua	13	6	100	00,0	100,0
	Unidade 14 - MATEMÁTICA XII	00110114	Matemática	Língua	14	6	100	00,0	100,0
	<b>Subtotal</b>					<b>14</b>	<b>84</b>	<b>1400,0</b>	<b>00,0</b>

**<CAMPUS CAMPINAS>  
<TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO>**

77	Área Profissional 1	CAMPUS	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
	ARTES 1	DEPART	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
	ENSINO DE FÍSICA 1	CAMPUS	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
	ENSINO DE QUÍMICA 1	DEPART	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
	ENSINO DE MATEMÁTICA 1	DEPART	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
	ENSINO DE PORTUGUÊS 1	DEPART	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
	ENSINO DE HISTÓRIA 1	DEPART	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
	ENSINO DE INGLÊS 1	DEPART	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
	ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1	DEPART	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 1	DEPART	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
	ENSINO DE MATEMÁTICA 1	DEPART	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
	ENSINO DE HISTÓRIA 1	DEPART	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
	ENSINO DE INGLÊS 1	DEPART	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
	ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1	DEPART	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 1	DEPART	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
	<b>TOTAL</b>							<b>00</b>	<b>00,0</b>	<b>0,0</b>	<b>00,0</b>
	<b>TOTAL A AVALIAÇÃO DE ALUNOS - DEPARTAMENTO</b>							<b>0000</b>			
<b>TOTAL A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES - DEPARTAMENTO</b>							<b>0000,0</b>	<b>00,0</b>	<b>000,0</b>	<b>000,0</b>	
<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>											
Componente Curricular (Curso)		Unidade	Área de Curso	Módulo (Curso)	1º Sem.	2º Sem.	Total do Curso	CR (Módulo)	CR (Curso)	Total do CR	
Módulo BÁSICO		CAMPUS	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
Módulo PROFISSIONAL		DEPART	Inguegers	Campus	1	2	00	00,7	0,0	00,7	
<b>TOTAL A AVALIAÇÃO DE ALUNOS - DEPARTAMENTO</b>							<b>000</b>				
<b>TOTAL A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES - DEPARTAMENTO</b>							<b>000,0</b>	<b>0,0</b>	<b>000,0</b>	<b>000,0</b>	
<b>DEPARTAMENTO CURRICULAR EM DEPARTAMENTO - DEPARTAMENTO</b>											
<b>QUANTIAÇÃO TOTAL DE ALUNOS</b>							<b>0000,0</b>				
<b>QUANTIAÇÃO TOTAL DE PROFESSORES</b>							<b>0,0%</b>				
<b>QUANTIAÇÃO DE ALUNOS MATRICULADOS EM DEPARTAMENTO (PROF)</b>							<b>000,0</b>				
<b>QUANTIAÇÃO DE ALUNOS MATRICULADOS EM DEPARTAMENTO (PROF)</b>							<b>00,0</b>				
<b>DEPARTAMENTO</b>							<b>00,0</b>				
<b>QUANTIAÇÃO TOTAL DE ALUNOS</b>							<b>0000,0</b>				