EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
DEBATES E PESQUISAS

Luiz Aparecido Alves de Souza
Izaias Costa Filho

EDITORA
IFPR

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: *DEBATES E PESQUISAS*

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Reitor do IFPR
Odacir Antonio Zanatta

Presidente da Editora IFPR
Marcelo Estevam

Vice-Presidente da Editora IFPR
Leandro Rafael Pinto

Coordenador Editorial
Elisson Mildemberg

Direção Científica do Comitê de Ciências Humanas
Rosane de Fátima Batista Teixeira

Conselho Editorial Científico
Dr. Adriano Willian da Silva – Ciências Exatas e da Terra
Dra. Aline Tschoke – Ciências da Saúde
Dra. Flávia Torres Presti – Ciências Biológicas
Dr. Igor Cardoso Pescara – Multidisciplinar
Dra. Joyce Luciane Correia Muzi – Linguística, Letras e Artes
Dra. Patrícia Meyer – Ciências Sociais Aplicadas
Dra. Rosane de Fátima Batista Teixeira – Ciências Humanas
Dr. Valter Roberto Schaffrath – Ciências Agrárias
Dr. Wilerson Sturm – Engenharias

Diagramação e Projeto Gráfico
Elisa dos Santos Costa
Hevelin Cristine de Oliveira Batista

Equipe Técnica Editorial
Elisa dos Santos Costa
Elisson Mildemberg
Giovana Dantas de Azevedo
Hevelin Cristine de Oliveira Batista
Sarana Canedo Celestino

Revisão
Carine Piano
Izabel Cristina Marson
Maria Odete Zocche Gomes
Natan Gonçalves Fraga

Capa
Hevelin Cristine de Oliveira Batista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação profissional e tecnológica: debates e pesquisas /
organização Luiz Aparecido Alves de Souza, Izaias Costa Filho -
Curitiba, 2023.
289 p. :Il. color.

E-book
Inclui bibliografias
Modo de acesso: World Wide Web:
https://editora.ifpr.edu.br/index.php/aeditora/catalog
ISBN: 978-65-88493-42-7

1. Instituto Federal do Paraná 2. Ensino Profissional. 3. Ensino integrado. 4. Educação integral I. Souza, Luiz Aparecido de. II. Costa Filho, Izaias. II. Instituto Federal do Paraná.

CDD 23. ed. 370.11

Bibliotecária responsável: Elisete Lopes Cassiano - CRB 9/1446

Todos os direitos desta obra são reservados. Todos os conteúdos apresentados pelos autores em seus capitulos são de inteira responsabiidade dos mesmos.

SUMÁRIO

PREFÁCIO **5**

APRESENTAÇÃO **10**

ALGUMAS PALAVRAS DOS ORGANIZADORES **14**

CAPÍTULO 01 - O CONCEITO DE TECNOLOGIA EM ÁLVARO VIEIRA PINTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ABORDAGEM DOS INSTITUTOS FEDERAIS **16**

CAPÍTULO 02 - LIMITES, POSSIBILIDADE E AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – C MPUS CAMPO LARGO **52**

CAPÍTULO 03 - O PAPEL DA FILOSOFIA NO ENSINO TÉCNICO DO IFPR **104**

CAPÍTULO 04 - ACLARAMENTO DOS TENSIONAMENTOS ENTRE ARRANJOS PRODUTIVOS E POLITECNIA NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA **153**

CAPÍTULO 05 - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NOTAS CRÍTICAS **188**

CAPÍTULO 06 - QUANTOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA AINDA SERÃO NECESSÁRIOS? **225**

SOBRE OS AUTORES **259**

PREFÁCIO

É, verdadeiramente, uma grande distinção prefaciar a coletânea *Educação Profissional e Tecnológica: Debates e Pesquisas*, organizado por Luiz Aparecido Alves de Souza e Izaias Costa Filho, dois pesquisadores pertencentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Afirmo isso não só pela relevância temática, homogeneidade e importância das contribuições ao estudo do objeto – os Institutos Federais, mas antes de tudo, por ter, de alguma maneira - mais próxima ou mais distante, tido o privilégio de acompanhar, em diferentes momentos, a história dos trabalhos que deram origem a esta coletânea de artigos aqui reunidos, quer na condição de orientador de Tese de doutorado ou supervisor de estágio de Pós-doutorado, quer na condição de Professor de disciplinas ou membro participante das Bancas de Defesa das Teses de Doutorado elaboradas pelos colaboradores deste livro. Este privilégio, não frequente, me permite testemunhar o valor das pesquisas realizadas e dos trabalhos aqui reunidos e este testemunho me permite recomendar a leitura desta coletânea.

O conjunto dos artigos aqui reproduzidos, como dissemos acima, guarda uma estreita relação e continuidade com os processos de investigação realizados durante as atividades de doutorado e dos seus respectivos estudos apresentados na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (PPGED-UTP) nos anos 2016-2021.

Escritos, estes, que analisam distintos aspectos relacionados à problemática da Educação Profissional e Tecnológica, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em particular, o do estado do Paraná. Aparecem, aqui, temas como a importância da reflexão filosófica e do conceito de tecnologia na obra Álvaro Vieira Pinto para a educação profissional; da história do ensino da filosofia no Brasil e da importância do seu ensino para a formação dos alunos nos Institutos Federais, a questão da Educação Profissional e Tecnológica e, dos limites e das possibilidades da Educação Integral no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. Este conjunto de trabalhos e outros desenvolvidos na mesma linha, sobre a mesma problemática, ou afins, foram desenvolvidas nos últimos seis anos no PPGED-UTP.

Além destes trabalhos citados, os problemas teóricos associados a Trabalho e Educação, a Educação Profissional e Tecnológica, constituem um dos objetos de investigação do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais (TEPE – UTP) que tem como líderes do Grupo registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a professora Maria de Fátima Rodrigues Pereira e o professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Izaias Costa Filho e que reúne alguns dos pesquisadores deste livro. Podemos afirmar, neste sentido, que este campo de investigações se encontra consolidado, tanto no interior da Linha de Pesquisa, como do PPGED-UTP.

A coletânea *Educação Profissional e Tecnológica: Debates e Pesquisas* retoma, e desenvolve, alguns dos resultados já alcançados nos

referidos trabalhos de conclusão de doutorado, como também de pesquisas realizadas a partir deles. Estão aqui reproduzidos sete capítulos: o primeiro, de autoria de Vicente Estevam Sandeski, professor do Instituto Federal do Paraná, e Anita Helena Schlesener, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, tem como título "O conceito de tecnologia em Álvaro Vieira Pinto e suas implicações para a educação profissional e tecnológica: uma abordagem dos Institutos Federais" o segundo, "Limites, possibilidades e avanços da educação integral no ensino médio integrado no IFPR- Campus Campo Largo", de Samuel Carlos Wiedemann professor do Instituto Federal do Paraná no Campus Campo Largo, ao qual se segue "O papel da filosofia no ensino técnico do IFPR", de Joelson Juk, professor do Instituto Federal do Paraná - Campus Campo Largo. Os dois capítulos seguintes são: "Aclaramentos dos tensionamentos entre arranjos produtivos e politecnia nas políticas de formação de professores para educação profissional e tecnológica" de Luiz Aparecido Alves de Souza, Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba e professor da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná e de Maria de Fátima Rodrigues Pereira, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, seguido de: "A produção do conhecimento sobre a política de assistência ao estudante da educação profissional: notas críticas", de autoria de Izaias Costa Filho, professor do Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba e Maria de Fátima Rodrigues Pereira. Por fim, a coletânea se encerra com o trabalho de Cleverson Molinari

Mello, professor da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus Paranaguá, intitulado "Quantos Institutos Federais de educação profissional e tecnológica ainda serão necessários?".

O livro que aqui prefaciamos mantém, portanto, a referida homogeneidade e coerência temática, e a multiplicidade dos aspectos investigados sobre os Institutos. Um outro traço característico, mas não exclusivo, da grande maioria daqueles estudos, e dos artigos aqui reproduzidos, é a sua filiação a diferentes correntes da tradição teórica marxista. Mesmo a contribuição de Joelson Juk, que parece constituir uma exceção, pode-se afirmar que é uma exceção que confirmaria a regra, pois como o próprio autor observa: "A metodologia foi desenvolvida por meio de pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, a partir de análise documental e fatual e como aporte afirmativo de estudo, assumiu-se a perspectiva do campo de análise da hermenêutica para a interpretação, o discernimento e as conclusões, fundamentando o trabalho em uma abordagem Histórica-dialética sobre o movimento histórico concreto dialético". Aliás, como são amplamente conhecidas, as tentativas de aproximar a fenomenologia e a hermenêutica ao marxismo foi uma característica de diferentes correntes, no interior da tradição marxista ao longo do século XX. É importante destacar que o seu orientador, Fausto dos Santos Amaral Filho, é um representante da tradição hermenêutica em nossa Linha de Pesquisa e em nosso Programa.

Pode-se, portanto, afirmar que, neste difícil momento por que passa a educação brasileira, e não só ela, a coletânea aqui prefaciada representa uma importante contribuição para o conhecimento da história e de diferentes aspectos da sua experiência, e também dos seus limites e das possibilidades para a educação brasileira.

Pedro Leão da Costa Neto

APRESENTAÇÃO

"Na atividade revolucionária, o transformar a si mesmo coincide com o transformar as circunstâncias".

MARX, ENGELS. A Ideologia Alemã, 1845

Esta coletânea é resultado de um projeto acalentado desde, no mínimo, o ano de 2018, quando no Programa de Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (PPGED/UTP) acumulávamos pesquisas já concluídas ou em andamento sobre Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. Então, afirmava-se em nós o compromisso de dar a conhecer e trazer ao debate os resultados desses estudos. Em boa hora dois jovens doutores formados no PPGED/UTP empreendem a organização desta obra e a editora do Instituto Federal do Paraná faz sua publicação.

Temos em mãos um conjunto de textos que nos provocam e auxiliam na problematização e formulação de políticas para esse campo da Educação, sobretudo, levam em conta os interesses das classes trabalhadoras e estabelecem relações com as conjunturas dos recortes eleitos para as investigações realizadas, com destaque para as lutas e disputas com projetos do capital.

Tecnologia, desenvolvimento, educação e Institutos Federais é o tema do primeiro capítulo, a partir das formulações feitas por Álvaro Vieira Pinto em sua obra intitulada *Conceito de*

Tecnologia. Essa obra compõe importante produção do autor visitado, foi produzida no seio dos debates do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e da questão central da qual se ocupou esse importante Instituto entre o final dos anos 50 e início dos 60 do século XX – o desenvolvimento e a formação social do Brasil – um tema recorrente ao longo do século passado e retomado, por diferentes projetos políticos e correntes pedagógicas ao tempo que esta obra é editada.

O Ensino Médio Integrado ao Técnico recebe tratamento no segundo capítulo, o tema é atualíssimo, face à implantação da reforma do Ensino Médio, iniciada com a Medida Provisória 746/2016 do governo Temer e sua conversão na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Tendo os seus fundamentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na pedagogia das competências essa Reforma contraria o assentado e defendido em documentos do IFPR que apontam para a formação integral, analisados no escrito que ora se apresenta.

O terceiro capítulo ocupa-se do papel da Filosofia no Ensino Técnico, aponta o caráter especulativo da sua presença. Assinala que os "docentes que atuam na educação profissional técnica de nível médio no IFPR, carecem de uma preparação sistêmica, radical e de conjunto, para desenvolverem uma didática capaz de dar conta da quantidade e da complexidade do ensino nos cursos técnicos ofertados". Ao polemizar sobre a presença da filosofia nos cursos técnicos, defende sua presença como ciência do entendimento humano e social para o desenvolvimento das gerações de

estudantes. É, então, um texto propositivo às políticas de formação de professores do Ensino Médio, Técnico e Profissional.

O capítulo seguinte, o quarto, ocupa-se, diretamente, da formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica, almeja fazer aclaramentos ao tema assentando seus argumentos em bases empíricas colhidas em editais de contratação de docentes e nos documentos fundantes do IFPR. Situa o debate e as lutas por educação no contexto da reestruturação produtiva. Aponta as disputas presentes entre a formação polivalente, percursos formativos e politecnia e a necessária escola para os trabalhadores. Identifica, por meio de pesquisa com professores do IFPR, o desejo de aproximação com a educação politécnica.

O quinto capítulo é dedicado ao estágio da produção do conhecimento sobre a política de assistência ao estudante da Educação Profissional e a lhe estabelecer notas críticas. Tem como objetivo apresentar um balanço da produção: instituições, dos grupos de pesquisa, autores que pesquisam o tema em pauta. Aponta o campo do Serviço Social como o que mais se dedica a esse tema, justifica, apresenta as teses defendidas e desafia ao necessário aprofundamento epistemológico e projeto político, para o que se faz necessária a radicalidade nos balanços da produção, para que se avance, efetivamente, na superação das políticas educacionais. O texto é importante contribuição aos procedimentos das pesquisas tipo estado da arte.

O sexto capítulo retoma importantes temas que dizem respeito aos afazeres dos Institutos Federais como: apropriação e clareza dos fundamentos teóricos críticos; oferta de educação

para os diferentes níveis e modalidades educacionais; articulação com realidades locais e demandas sociais; as possibilidades da politecnia. Constitui-se, ao nosso ver, importante contribuição aos debates e elaboração de políticas e documentos pertinentes aos Institutos Federais.

É de se registar que os autores desta obra têm profunda relação com os IFs ou porque são seus professores, ou, porque próximos, estudam o Ensino Médio integrado ao técnico e a Educação Profissional. Além disto, todos se colocam os desafios de contribuir para a superação dos dilemas presentes nessas práticas sociais, entendem e referendam as disputas que as envolvem e se colocam no sentido da sua superação.

Sem dúvida, esta coletânea de textos pode contribuir para que os IFs revejam sua presença no cenário educacional brasileiro e como diz a epígrafe, transformar o mundo é transformar a nós mesmos e vice-versa.

Convido os leitores a conhecer os textos aqui apresentados e a estabelecerem diálogos com os seus autores.

Maria de Fátima Rodrigues Pereira

ALGUMAS PALAVRAS DOS ORGANIZADORES

Certamente, para os profissionais da educação chegarem até o processo de formação continuada na pós-graduação *stricto* sensu nesse país, cujo projeto para a Educação caracteriza-se, exatamente por não investir em política educacional, é um desafio hercúleo. Como também é desafiador o caminho da pesquisa para o campo da educação profissional e tecnológica que, como sinalizam muitas das investigações incorporadas a essa coletânea, têm aumentado significativamente, com a política de criação e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica pela Lei 11.892/2008.

O recorte temporal dos processos investigativos, cujos resultados, sinteticamente, traduzimos para essa publicação, remete a 2016-2021, contexto em que a aceleração da acumulação burguesa, desencadeada pelo golpe político-civil-jurídico-midiático, acentuou o flagelo do desemprego, as habitações precárias para suportar a quarentenas, as contaminações em transportes públicos lotados e a fragilidade do sistema de saúde, assumiram a forma de crise de um sistema social já constituído de contradições patentes.

Neste período, o Brasil contou com três diferentes presidentes, em uma ordem temporal de políticas de espectro progressistas, passando para políticas de direita e em seguida de extrema direita, o que repercutiu diretamente nas pesquisas aqui relatadas, sejam aquelas que apresentaram os cortes orçamentários realizados neste período, ou ainda, nas mudanças nas políticas educacionais ocasionadas nas alterações das concepções destas políticas.

As pesquisas aqui retratadas, seguem a processualidade histórica de cada autor/pesquisador, que se coloca como servidor público na esfera da educação pública e, na especificidade de suas atuações, sejam como gestores ou docentes, estão submetidos aos arranjos produtivos locais, assim como aos dilemas que tensionam, cotidianamente, a materialidade do seu trabalho. Esses tensionamentos traduziram-se em inquietações e transformaram-se em objetos de pesquisa e, de certa forma, disputam espaços nas agendas do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

É preciso registrar que o campo epistemológico da educação profissional e tecnológica se fortaleceu no âmbito do PPGED-UTP, por meio das interlocuções estabelecidas nos vários seminários de teses, nos grupos de estudos e pesquisas, na biblioteca, nos corredores do café, na cantina e, posteriormente, nas bancas de qualificação e de defesa. Toda essa materialidade acadêmica concorreu para a construção da pesquisa e, consequentemente, dos pesquisadores que compõem essa coletânea.

Os leitores têm em mãos resultados de pesquisas em torno da educação profissional e tecnológica e o seu lócus de investigação, o Instituto Federal do Paraná. A sua leitura é um convite e, ao mesmo tempo, uma convocação para a defesa intransigente e socialmente necessária, da permanência e consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para a formação de trabalhadores e trabalhadoras, sob novas bases e fundamentos, que predominem a solidariedade, o trabalho associado e comum.

Luiz Aparecido Alves de Souza
Izaias Costa Filho

O CONCEITO DE TECNOLOGIA EM ÁLVARO VIEIRA PINTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ABORDAGEM DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Vicente Estevam Sandeski
Anita Helena Schlesener

CAPÍTULO 1

"De uma maneira ou de outra, todo indivíduo participa do desenvolvimento histórico da humanidade. Cada época e cada classe social formam os homens à sua imagem e semelhança. Mas os indivíduos não são iguais em sua capacidade e possibilidades. Na luta de classes, nos movimentos de massa, em todos os movimentos decisivos da história dos povos, surge sempre a necessidade de homens que formulem o caminho a ser seguido, que dirijam a luta, que organizem os lutadores"

(PLEKHANOV, 2003, p. 9)[1]

[1] Primeira geração de marxistas – 1856-1918 (Rússia), primeiro propagandista do materialismo histórico dialético, influenciando decisivamente os revolucionários do século XX. Lenin escreveu "Penso que não é demais observar aos jovens membros do partido que não é possível tornar-se um verdadeiro comunista, dotado de consciência de classe – "estudar" – tudo o que Pleskhanov escreveu sobre filosofia, pois é o que há de melhor na literatura internacional do marxismo" (Apresentação do livro: "o papel do indivíduo na história", 2003, p. 8).

INTRODUÇÃO

Estes escritos fazem parte de uma pesquisa bibliográfica, segundo nosso entendimento, ela permanece atual pelo fato de manter uma conectividade com as modificações ocorridas no plano social, político e educacional; mantém um relativo grau instigante, porque impele a reexaminar as instituições de ensino, neste caso em especial, referindo-se aos Institutos Federais, a partir das transformações e questionamentos do tempo presente e das suas concepções e diretrizes. A atualidade da temática é notada na inalteração dos problemas nacionais estudados, fontes de sustentação da pesquisa, as quais mantém-se originais, a partir das contribuições do filósofo Álvaro Vieira Pinto.

Álvaro Vieira Pinto é um estudioso ainda pouco explorado, não sendo percebida a contribuição dele para compreensão da histórica luta de classe nacional, a ideologia do pensamento brasileiro e a necessidade de repensar a educação a partir de suas correlações com problemas nacionais.

A presente pesquisa pauta-se em diferentes pontos. Primeiro, a obra de Vieira Pinto conhecimento crítico, das estruturas nacionais e internacionais. Segundo, os acontecimentos sociais, políticos e econômicos ocorridos no Brasil, no período analisado, que compreende os anos de 1955 a 1964, momentos estes de intensa confluência nacional das ideias e atuação profissional de Álvaro Vieira Pinto, os quais não se diferenciam dos de hoje, pela insensibilidade, golpismos e banalização. Constituem um fenômeno histórico, no qual os indivíduos são produtores, atores e

protagonistas. Terceiro, a "crise"[2] em que a sociedade brasileira se encontra é ramificação da macroestrutura do capital, constituindo uma crise dos padrões do poder global. Quarto, as consequências dessa crise, interna e externa[3], são de máxima dominação social pelo sistema capitalista, fragilizando e desintegrando organizações, sindicatos, sistemas políticos, economias, educação. Esses são sintomas de uma crise estrutural global no sistema econômico que envolve novas ressignificações da dominação da "colonialidade do poder[4]".

Nesse sentido, Dardot (2016, p. 7) diz que é falso entender o capitalismo de forma sempre igual, ele se estrutura nas contradições, dissipando as relações sociais, contudo é preciso notar que "é indissociável da história de suas metamorfoses, de seus descarrilamentos, das lutas que o transformam, das estratégias que o renovam". O neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo e esse, por sua vez, transformou a sociedade.
Dessa forma, o enfrentamento do capitalismo está ancorado no

[2] O conceito de crise está aqui qualificado como econômica, moral, social e político. O conceito de crise em sua maioria está voltado a escassez de produtos provenientes da insuficiência da produção decorrente de fenômenos externos. Hoje a crise está associada ao excesso de produtividade. Por outro lado (desemprego, baixo salário, pessoas não tem acesso a produtos por questões financeiras). Uma forma específica de organização da sociedade, sem nenhuma forma de distribuição da riqueza sem nenhuma ciência, planejamento, nenhuma técnica empregada, somente a vontade do mercado. A crise constitui um contraste social, uma forma de existir do capitalismo da distribuição das riquezas geradas pela força produtiva do trabalhador.
3 O conceito de crise aqui utilizado é amplo e de base econômica.
[4] Anibal Quirano utiliza essa terminologia para designar uma nova colonização ressignificada pelo sistema capitalista. Colonialidade do poder (diferente de colonialismo, porém tem uma relação visceral), o que estamos falando se originou com a América Latina, de elementos que são eminentes desta, desde o século XV: o epicentro da crise e o enigma do capital: desenvolvimento terá que ter taxas de juros sempre positivas; a industrialização de certos países, EUA/Europa, à custa da desindustrialização de outros; os valores fictícios ao jogar com o dinheiro, deslocando-o da produção para setores especulativos.

conhecimento crítico, constituindo-se num espaço de superação e emancipação.

Por sua vez, o processo educacional e as ações críticas dele são isoladas, redundando em uma tomada de consciência, prosseguindo passivamente o processo de adaptação e reformismo. Mesmo o conceito de desenvolvimento, trabalhado como projeto e solução das realidades carentes, traz, em sua essência, a ideologia do grande capital. A educação, por esse ângulo, contribui para a expansão de um conjunto de ideias que atende e solidifica a concentração de renda.

Antes de adentrar na especificidade do tema, apresento, em poucas palavras, o Professor Álvaro Vieira Pinto. O autor em questão foi filósofo, médico, matemático, considerado pelo patrono[5] da educação brasileira como "o mestre", que muito contribuiu para o desenvolvimento brasileiro, uma vez que era um dos inte-

[5]Paulo Freire teria completado 100 anos em 19 de setembro de 2021. Contribuiu muito com a atuação profissional de pesquisador e docente de Álvaro Vieira Pinto, que entre suas aulas pesquisas e traduções publicou no Chile e Costa Rica no ano de 1966 a pedido do Centro Latino de Demografia - CELADE o livro "El pensamiento crítico en demografia", demonstrando o seu valor científico e humano. "Introdujo él en nuestras actividades de enseñanza una dimensión que hasta entonces nos había sido un tanto ajena: la de la relación de la demografía con otras ramas del conocimiento. En esta obra, el profesor Vieira Pinto aporta, desde su particular punto de vista existencial, el examen de esta relación. Ese esfuerzo nos lleva necesariamente a la reflexión y nos plantea la ineludible tarea de autodefinir la razón última de nuestro quehacer científico." [...] "Aunque la demografía es una ciencia de la población, la que para algunos puede no pasar de ser una mera abstracción, para él se genera, se modifica y desaparece por la acción del hombre, que se constituye así, en última instancia, en la razón de ser de la demografía como ciencia" (PINTO, 1973, p. 3.).

grantes do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB[6], para pensar a educação, as ideologias do desenvolvimento nacional, condições e correlações dela. O ISEB tinha como uma das suas finalidades lançar as bases de um pensamento brasileiro autêntico e não alienado, visando fundar uma instituição de ensino voltada para pensar e estudar o país.

O Instituto é importante porque tem como fundamento o caráter nacionalista de pensar as questões mais relevantes para o país, a "descoberta do Brasil", e, consequentemente, desvelar seus problemas com vistas a delinear metas para um futuro, buscando a superação do subdesenvolvimento em prol de um desenvolvimento voltado para a realidade e necessidades internas, que fossem próprias da sociedade brasileira.

Álvaro Vieira Pinto foi um intelectual que pensou o desenvolvimento brasileiro respaldado na realidade e nas condições que o cercavam. Nasceu na cidade de Campos, no Rio de Janeiro, em 11 de novembro de 1909, e faleceu em 11 de junho de 1987, na cidade do Rio de Janeiro. Estudou no Colégio Santo Inácio Rio de Janeiro, Colégio Jesuíta. Sua primeira graduação foi em medicina na Faculdade Nacional de Medicina, Rio de Janeiro, já as primeiras atividades profissionais foram ministrar aulas de filosofia e física.

[6]"Criado em pleno governo provisório do Presidente Café Filho, o ISEB foi institucionalizado através DL 37.608 de 1955 como órgão vinculado ao então Ministério da Educação e Cultura, sendo definido como um "curso de altos estudos sociais e políticos, de nível pós-universitário" (LEX, 1955; p. 232). A criação do instituto se deu sob a liderança de Hélio Jaguaribe (Filosofia e Ciência Política) - considerado o principal articulador e mentor do grupo - além dos professores Álvaro Vieira Pinto (Filosofia), Cândido Mendes (História), Alberto Guerreiro Ramos (Sociologia), Nelson Werneck Sodré (História) e Roland Corbisier (Filosofia)." https://www.fe.unicamp br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1060-2829-1-pb.pdf. Acesso em: 21 de out. de 2021.

Ao concluir a faculdade de medicina, clinicou por um ano em Aparecida, São Paulo, em seguida, retornou para o Rio de Janeiro, onde desempenhou atividades de pesquisa no laboratório de medicina e ao mesmo tempo lecionava filosofia na Faculdade Nacional de Filosofia no Rio de Janeiro[7], hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro[8]. Também desempenhou atividades ligadas ao ISEB, com grande prestígio, nas décadas de 50 e 60 chegando a exercer a presidência dessa Instituição, fundada em 1956 e fechada em 1964. Álvaro parte para o exílio em 1964, lá permanecendo até 1968, inicialmente fica na Iugoslávia, posteriormente, vai ao Chile a convite de Paulo Freire.

Seus escritos são construídos a partir de um rigor metodológico, indo às últimas instâncias da pesquisa para fundamentar uma posição e uma percepção crítica do conhecimento, cultura e realidade nacional. Atribui à ciência o mérito de ser a única forma da produção do conhecimento, naturalmente estão presentes nessa compreensão seus 16 anos dedicados à pesquisa e a sua formação médica.

[7]Faculdade Nacional de Filosofia. Na exposição de motivos, assinala que ela "representa sem dúvida um dos mais seguros e decisivos passos, tentados em nosso país, para o fim de dar à educação e à cultura nacional solidez e elevação." Em 4 de abril de 1939, o Presidente Vargas, através do Decreto-lei n.º 1.190, institui a Faculdade Nacional de Filosofia, tendo por finalidades: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, constituidores de objeto do seu ensino. Quatro seções fundamentais compõem essa unidade universitária: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, havendo também uma seção especial de didática. Disponível em http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/fnfi.htm. Acesso em: 17 de abril de 2015.

[8]A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada no dia sete de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro. Reorganizada em 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil, tem a atual denominação desde 1965. Disponível em: http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA Acesso em: 17 de abril de 2015.

O autor ainda manteve uma preocupação constante com a cultura e com o desenvolvimento nacional, questão que o persegue até o final de sua vida. Esse pensamento fica evidenciado nas suas obras publicadas que contam com uma crítica à distinção entre "cultura alta" e "cultura baixa". O que se percebe é uma denúncia à cultura dominante no estabelecimento de critérios e vantagens para a classe dominante em detrimento de outras.

Segundo Côrtes, "tudo pode ser resumido ao fato de Álvaro Vieira Pinto representar a mais bem elaborada inteligência histórica acerca da realidade nacional", (2003, p. 20). Entretanto, na ocasião de seu falecimento, o filósofo brasileiro morre em completo ostracismo intelectual, não que o povo brasileiro seja ingrato, desatento ou até esquecido, para Côrtes talvez o problema seja outro, entendendo que "as tintas da história pátria são sempre mais coloridas e dramáticas do que aquelas que pintam a trama do Primeiro Mundo", (2003, p. 20).

O recorte histórico efetuado das décadas de 50 e 60, tem o objetivo de entender os deslocamentos e movimentos políticos e econômicos ocorridos nesse período, como também as alternâncias políticas, propostas econômicas e projetos educacionais que a classe dominante fazia e propunha naquele período. Verifica-se do estudo, que são soluções circunstanciais trazidas por uma classe que está no poder a fim de manter seus privilégios, benesses e favorecimentos. O ato de revisitar esses períodos da história brasileira corroboraram para confrontar as narrativas ideológicas da classe dominante, transparecendo o continuísmo do discurso sujeitado

e a manutenção de um bloco histórico de poder inalterável ante as alterações políticas e econômicas.

São discursos transvestidos de progressistas que muito bem refletem a conjuntura atual de insensatez, do negacionismo científico e da banalização de valores e da ética, mantém-se uma constância deles através do tempo, contrastando-se com posicionamentos de rupturas da estrutura hegemônica de dominação e poder. E tão pouco se altera o modo de produção e reprodução que são as bases do desenvolvimento da nação e da história humana.

A contribuição que Vieira Pinto traz está no fato de pensar um projeto de Brasil a partir da historicidade, um modelo de desenvolvimento a partir da realidade nacional, com pressupostos e análise crítica sem anacronismos, considerando os elementos candentes, e com isso o entendimento de um projeto educacional.

Os conceitos elaborados na trajetória histórica, advindos do recorte das décadas de 50 e 60, estão articulados para subsidiar a análise das políticas públicas educacionais implantadas nos anos de 2003 a 2014, política essa representada pelos Institutos Federais em vigência a partir da lei de sua criação, Lei no 11.892/2008, e em expansão no país.

Nessa dimensão, a educação profissional está instituída ao longo da história brasileira como um meio para impulsionar o desenvolvimento econômico do Brasil. Esse perfil da educação profissional faz-se acompanhar de estruturas ideológicas de interesse da classe dominante que, por sua vez, está em sintonia com as formas e os elementos de dominação do sistema capitalista internacional.

A educação tem absorvido as várias mudanças que vêm ocorrendo ao longo da história, porém, nem sempre tendo o ser humano como protagonista. A percepção dessa condição trouxe-nos a preocupação com o modelo de educação desenvolvido nos Institutos Federais de Educação, e que nos animou a realizar um estudo que permitisse compreender e explicar tais fatos à luz do pensamento de Vieira Pinto.

Ao longo dos anos, tem-se observado que as atividades administrativas e as funções diretivas podem e devem interferir socialmente na promoção do crescimento humano crítico, participativo e envolvido na sociedade política, econômica e cultural. As ações desenvolvidas nos Institutos Federais, e por sua vez, explicitando o Instituto Federal do Paraná, contribuem para refletir acerca das políticas de interiorização do ensino técnico e tecnológico no governo de 2003 a 2014. São espaços que permitem perceber que os Institutos Federais, criados sob as críticas de importantes setores intelectuais do país, ao assumirem para si o papel de desenvolvedores de educação técnica e tecnológica, necessitam ser repensados.

As demandas sociais exigem dos professores e técnicos administrativos que trabalham nos Institutos Federais uma reflexão permanente dos objetivos institucionais para que se afastem das ilusões e erros provenientes de diagnósticos. Portanto, sendo os institutos centros de difusão do conhecimento técnico e tecnológico, torna-se imperativo que seus professores, dirigentes e demais profissionais envolvidos no processo se interroguem sobre as seguintes questões: Para que e para quem é a educação tecnológica?

Para que e a quem se destina a tecnologia? O que a tecnologia pode fazer de diferente? Em síntese, a quem servem os Institutos Federais de Educação?

O fato de os Institutos Federais de Educação estarem presentes em diversas regiões do Brasil, e no caso do Instituto Federal do Paraná, em muitos municípios do Estado do Paraná, implica admitir a proposição de que a educação profissional que é ministrada deverá transcender as noções de tecnologias convencionais. Uma educação profissional desenvolvida nos Institutos Federais que estampe as desigualdades, os conflitos sociais e evidencie o monopólio do conhecimento em favor do mercado, rompendo com o viés formativo com a finalidade de atuarem em grandes corporações[9].

Considerando o fato de que, na maior parte das cidades do interior, inexistem tais corporações, uma observação parece sugerir que os empreendimentos econômicos nas regiões do interior sejam de menor monta, isto é, pequenas e médias empresas, expressando a vocação econômica regional. Ora, sendo assim, uma das inquietações instigantes é de que modo os campi do Instituto Federal do Paraná podem contribuir para formar profissionais capazes de oferecerem respostas consistentes às demandas econômicas de suas regiões.

[9]Renato Dagnino trabalha a tecnologia numa perspectiva social, como inclusão, na revista do observatório do Movimento pela Tecnologia Social da América Latina, Ciência & Tecnologia Social. A construção crítica da tecnologia pelos atores sociais é abordada sob o título, O regime cognitivo-disciplinar diante das conexões entre tecnologia social & sustentabilidade. Tecnologia Social: base conceitual, Distrito Federal, v.1, jul. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/cts/index. Acesso em: 8 agosto 2016. Entretanto na categoria "inclusão" realçada por Dagnino há controvérsias, visto não ultrapassar o sistema capitalista.

Buscou-se neste estudo, com base no que vem sendo construído na educação profissional nos Institutos Federais de Educação calcado no tripé ensino, pesquisa e extensão, compreender as estruturas ideológicas, os controles e limites que obstaculizam a educação emancipatória. A pesquisa explicita a interiorização dos Institutos Federais e a possibilidade de ampliação do acesso às classes populares que podem favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico.

Os subsídios para repensar a educação para a classe trabalhadora estão apoiados na obra de Vieira Pinto, O conceito de tecnologia, tomado como contribuição para a análise das políticas públicas educacionais implantadas nos anos de 2003 a 2014, representadas pelos Institutos Federais em vigência, constantemente sobre ataques e críticas pela falta de conhecimento e atenção à realidade que o cerca, assim como foi no momento de sua criação. Não é lei ou regra, no entanto as trevas e o obscurantismo intelectual se repetem de tempos em tempos.

As considerações feitas são a partir da conjuntura nacional, precisamente os anos de 2003 a 2014, norteado pelos interesses da economia nacional e internacional. Está evidenciada a utilização da dimensão ideológica da economia como controle dos indicadores da formação e do mercado de trabalho, e se estabelecendo como elemento norteador das políticas públicas.

O controle educacional voltado a interesses do capital explicita uma condição da educação profissional instituída ao longo da história brasileira como um meio para impulsionar o desenvolvimento econômico do Brasil. Esse perfil da educação profissional

faz-se acompanhar de estruturas ideológicas de interesse da classe dominante que, por sua vez, estão em sintonia com as formas e os elementos de dominação do sistema capitalista internacional.

É evidente que a educação não está alheia, ela é integrante das estruturas, absorve as mudanças sociais, políticas e econômicas no processo histórico, uma vez que a educação (corporificando os valores do mercado, as vozes supostamente apartidárias) responde aos interesses internacionais e alianças neoliberais, tornando-se, dessa forma, um caminho seguro para o controle educacional, e o esvaziamento dos conflitos sociais e das questões políticas.

Essa compreensão do contexto do qual faz parte a educação repercute na inquietação quanto à educação profissional desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, compreensão que possibilita realizar um estudo para percepção e apreensão dos procedimentos educacionais a fim de desenvolver uma educação de superação e emancipação.

Portanto, dada a realidade nacional, a demanda de educação profissional nacional, a expressão institucional com sua dimensão e relevância, carece de uma educação profissional que supere os interesses exclusivos do mercado e esteja voltada para a classe trabalhadora.

Ciente de que os Institutos Federais de Educação são políticas públicas educacionais desenvolvidas nos governos de 2003 a 2014, e, até hoje, são continuação dessas políticas públicas anteriores, monitoradas por organismos e fundos financeiros que congregam correlações de forças priorizando estruturas de poder concebidas pela classes dominantes subordinadas ao sistema ca-

pitalista financeiro: Como enfrentar esta estrutura organizada e nas fendas desse sistema desenvolver uma educação para a classe trabalhadora? Como entender as correlações de forças de poder e nesta estrutura, o Instituto Federal de Educação desenvolver uma educação inclusiva e crítica?

São muitos os desafios que se apresentam no planejamento de uma educação formativa inclusiva e crítica para a classe trabalhadora com garantias de uma educação tecnológica. Muitas narrativas de cunho econômico aparecem como resistência à qualidade do ensino. São resistências com fins de adequar aos interesses e objetividades do mercado, são barreiras a serviço da manutenção dos privilégios da classe dominante, de uma burguesia alheia e distante dos reais problemas nacionais vividos pela sociedade brasileira.

Diante dessa contra argumentação, a criação dos Institutos Federais de Educação, uma das maiores realizações de expansão da educação profissional do Governo nos últimos tempos, é um salto qualitativo e quantitativo no campo da educação, mediante a criação de novas escolas, cursos e milhares de vagas. Esse fato reitera a formulação anteriormente explicitada: A quem servem os Institutos Federais de Educação? Para que e para quem se destinam as técnicas, tecnologias e processos?[10]

As inquietações e o conceito de crítica estruturados a partir do pensamento de Vieira Pinto, é um processo amplo e dialético

[10]Há dois sentidos de análise neste questionamento: o primeiro volta-se à formação técnica do IFPR, o Planeamento Político Pedagógico institucional, o lastro da estrutura formativa dos estudantes para atuação no mundo do trabalho; segundo, de caráter mais amplo, excedendo os limites geográficos territoriais nacionais.

onde a percepção do mundo é necessariamente originária da reação sobre a realidade, relacionadas em seu entorno no contexto histórico. O conceito de crítica está orientado para a compreensão de que todos devem ser educados, compreendendo-a como essencialmente uma troca de experiência, um "encontro de consciência". A consciência crítica tem como princípio o engajamento com a qualidade educacional, enquanto ação, tendo claros os objetivos e finalidades da educação. E, para Vieira Pinto, somente uma educação crítica, não alienada, pode servir aos objetivos da sociedade na luta pelo seu desenvolvimento e para a transformação da vida do ser humano. O sentido "estrito da crítica" neste capítulo está no sentido que se "distingue e ordena as diversas modalidades de apreensão do real. [...] Assim distingue com perfeita clareza a reação intelectual, o ato de apreender, dos estados sensitivos sugeridos, também, pela presença dos objetivos diante do sujeito que deles tem experiência" (PINTO, 1960, p. 51). O conceito de crítica envolve a apreensão da realidade na sua diversidade de acontecimentos (social, político, econômico, cultural), não apenas no que diz respeito ao julgamento do estado presente, mas ao que diz respeito aos projetos de desenvolvimento.

Por fim, esta reflexão realiza uma crítica às diretrizes que estabelecem a identidade e a tarefa dos Institutos Federais de Educação, discutindo a que e a quem tais instituições se propõe servir.

IDEOLOGIA COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE DE CLASSE

A conjuntura brasileira atual paira em uma ambiguidade, um Brasil que urge por mudanças estruturais, uma sociedade assentada em contradições, disparidades sociais e conflitos, versus uma sociedade que se mantém passiva diante das históricas investidas do poder econômico, dos abusos e absurdos políticos, fragilizando ainda mais as organizações de enfrentamento do poderoso sistema capitalista. A vulnerabilidade da estrutura governamental e a impetuosidade do mercado permitem ao sistema neoliberal despersonalizar-se e criar um sistema de reificação capitalista, comprometendo a atuação da classe trabalhadora.

Por sua vez, isso acentua que o sistema educacional brasileiro, carrega em seu processo de ensino contradições e posições de "neutralidades", atuações que esvaziam as inquietações diante das injustiças humanas.

É imprescindível a compreensão e distinções de ideologia para entender a ideológica conjuntura hegemônica utilizada pela burguesia, como instrumento de dominação, valendo-se de embustes para acentuar a falta de educação e razão de todos os males das classes pobres dos países periféricos. Um contrassenso, considerando que ela questiona os custos educacionais.

O "pensamento dominante" contraditório cria a retórica ilusão de que a solução para todos os desajustes sociais está na educação, por isso, é necessário educar as massas, pois dessa deficiência decorrem os conflitos, o baixo desenvolvimento, as desigualdades, as dificuldades de compreensão, as revoltas.

Nesse sentido, expõe Vieira Pinto:

> Quando tiverem educação, e para consegui-la a política dos países dominantes mostra-se solícita em contribuir por todos os meios, resolver-se-ão com a maior facilidade todas as dificuldades internas e internacionais, fruto apenas da incompreensão intelectual (1960b, p. 380).

Isso explicita a ambiguidade educacional, os meandros ideológicos relacionados à educação. Atribuir os desajustes sociais, políticos e econômicos à falta de educação das classes pobres dos países periféricos é insensato e referenda o discurso hegemônico ao afirmar que "bastaria educá-las para desaparecer" os "climas" de luta de classe e demais problemas sociais.

Nessa estrutura ideológica, para os países periféricos a educação[11], acaba sendo "privilégio da minoria dominante, expressa naturalmente os ideais desta e visa a reproduzir membros do grupo superior, tais como são atualmente" (PINTO, 1960b, p. 380-381). Tais países assumem uma condição alienante, de subjugação e suborno numa atitude de domesticação[12]. Nessa condição alienante, escondem as relações de produção da vida e de como

[11]Segundo Vieira Pinto os países "dominantes" fazem de tudo para conquistar os professores dos países dominados pelo seu modo de educar, e fazem-no com certa facilidade e "grande frequência", pela condição da própria estrutura social "subdesenvolvida", pela dificuldade dos professores de interpretarem o pensamento do povo, "são os personagens mais dóceis às influências externas, convertendo-se facilmente em agentes do projeto alheio" (PINTO, 1960b, p. 381).

[12]E para que aconteça o processo de assimilação cultural e alienação, a "estrutura internacional" vale-se de muitos meios; "[...] transformam muitos dos seus professores em cônsules das nações poderosas, convidam, o mais que podem, estudantes e docentes a visitar as reluzentes instalações que possuem, distribuindo com fartura bolsas de estudo e põem em prática mil outros artifícios de suborno e domesticação" (PINTO, 1986, p. 38).

a tecnologia nos meios dos burgueses potencializa a extração do valor.

Senão, observe nas palavras de Vieira Pinto:

> Mas, o trabalho estafante e miserável do povo, o processo real que pesa sobre os ombros da massa, é também um processo pedagógico, dotado de formidável poder de produzir e ensinar ideias, que exprimem a realidade tal como é para aqueles que a modificam com as mãos. É tão educativa quanto a escola, ou antes, mais educativo ainda, porque dele não há evasão, não há dificuldade em aprender as suas lições, que penetram a existência, nele não há férias, porque é o sofrimento de cada dia (1960b, p. 381).

As imagens dos espaços educacionais retratada por Vieira Pinto, deveriam ser um recinto da cultura universitária nacional, no entanto, tornam-se um reduto de ideias externas do dominador, incorporando também seu entendimento cultural, "o que aprende nos livros estrangeiros, o que observa nas viagens ao exterior, o que escuta dos "técnicos" e "especialistas" que mandam buscar lá fora para nos virem dizer o que somos e o que devemos fazer" (PINTO, 1986, p. 39). Portanto, o resultado da cultura produzida na universidade, segundo Vieira Pinto, é uma "cultura alienada", é uma reprodução de modelos e pensamentos externos.

Essa reprodução demonstra um monopólio do conhecimento, segundo Vieira Pinto, essa alienação coube por séculos às "escolas superiores", onde os cursos eram criados para dar suporte à classe dominante, por exemplo, os cursos de direito em Recife e em São Paulo, e os cursos de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro. O curso de direito era para defender os senhores proprietários de

terra e o curso de medicina para cuidar da saúde da classe rica. "É evidente que numa sociedade estagnada, onde nada de importante havia a construir ou a fabricar, não se exigiam institutos de ciências naturais e de formação tecnológica" (PINTO, 1986, p. 18).

Se hoje fica difícil comparar as universidades brasileiras com as europeias, nas décadas de 1950 e 1960 é inconcebível, nesse período "a universidade é uma peça do dispositivo geral de domínio pelo qual a classe dominante exerce o controle social, particularmente no terreno ideológico, sobre a totalidade do país" (PINTO, 1986, p. 19).

O pouco que se andou no distanciamento desse itinerário foi à revelia das elites econômicas, portanto, se essa é a essência da universidade brasileira, logo se vê que a reforma que deve ser feita é a política e não a pedagógica, essa deve acontecer somente depois que se der a reforma política, para a transformação social empreendida pela sociedade.

Nos espaços acadêmicos estão presentes conjuntos de relações que explicitam a ideologia da cultura dominante, e que são incessantemente esgrimidas por Vieira Pinto, e que estão inseridos ao longo dos estudos realizados.

Um processo que aos poucos destaca-se do mundo material, assumindo contornos definidos pela consciência humana e tendo como componentes, os artefatos produzidos pelo homem e suas ideias, a cultura, para Vieira Pinto, é "uma manifestação histórica do processo de hominização e por isso se desenvolve coetaneamente com este último até os graus superiores, em que

o caráter de 'humano' se apresenta como um conteúdo de valor ético" (1979, p. 126).

Somadas a essas narrativas ideológicas estão os limites do desenvolvimento que ocasiona o desequilíbrio entre as classes. São limitações existentes pela ausência da compreensão de totalidade, esta incipiente consciência converteu-se em um dos fatores de opacidade de sua própria percepção de mundo, e por consequência, a um retardamento do "progresso". O ponto de vista da classe trabalhadora foi finito, sua percepção da complexidade do desenvolvimento e capacidade de análise esgotaram-se, portanto, "a falta de tomada de consciência objetiva da nossa realidade [...], priva-os de percepção histórica segura e global, desnorteando-os e dividindo-os em confusões elementares" (PINTO, 1959, p. 12-16).

Nesse sentido, a perspectiva do desenvolvimento está voltada à realidade nacional, ela é cultural e mediada pela consciência e suas ações. Assim, a elaboração de um projeto possível para o futuro do país incide em um conhecimento do social e preciso da nacionalidade,

> "quando obtemos a ideia clara do presente, vemos o que nela se contém potencialmente, permitindo-nos conceber o futuro como função imediata e contínua do presente, com o que se elimina ao máximo o coeficiente de surpresa" (PINTO, 1959, p. 22).

Também é importante entender o conceito aqui trazido de "desenvolvimento" como um processo, isso significa dizer que

> "não podemos compreender o desenvolvimento nacional como movimento histórico casual, indeterminado, imprevisto, ocorrendo desordenamento, sem legalidade interna, mas, ao contrário, devemos interpretá-lo como processo[13]" (PINTO, 1959, p. 23).

Tal conceito coloca o desenvolvimento nacional como uma unidade dinâmica sob uma "multiplicidade de situações interiormente relacionadas[14]" (PINTO, 1959, p. 24-27).

A premissa considerada é que há uma dinâmica técnica do desenvolvimento, são movimentos encadeados na estrutura capitalista e neoliberal. Composições que aprisionam e fragilizam as alternativas contrárias dificultando dessa forma a resistência, e, de forma derradeira e final, o consumismo e a acumulação do capital se sobrepõem como o sentido da existência humana.

Essa dinâmica ideológica do desenvolvimento é um processo em cadeia, uma teia que ultrapassa fronteiras geográficas territoriais, um processo que identifica a construção histórica, as correlações de forças do modo produtivo. Vieira Pinto acentua que

[13]"Processo é sucessão de aspectos, algo que admite sem dúvida descrição empírica em termos de justaposição cronológica, mas é sucessão que, em essência (por isso precisamente se distingue das sucessões temporais que não são processos), implica procedência segundo conexão. [...] Assim a consideração do desenvolvimento nacional, como submetido à categoria de processo, obriga a que se tenha dele uma compreensão dinâmica, orgânica" (PINTO, 1959, p. 23-24).

[14]"A ideologia do desenvolvimento só é legítima quando exprime a consciência coletiva, e revela os seus anseios em um projeto que não é imposto, mesmo de bom grado, às massas, mas provém delas. [...] as condições para que surja a ideologia é mais que a simples justaposição das classes dirigentes e do povo mesmo harmoniosa, pacífica e consentida; é a existência de quadros intelectuais capazes de pensarem o projeto de desenvolvimento sem fazê-lo à distância, mas consubstancialmente com as massas" (PINTO, 1959, p. 39).

> "o corolário deste sofisma consiste em estarmos todos obrigados a aceitar as condições a nós impostas, único meio de participarmos da civilização. Contra essa errônea e insidiosa uniformização é que nos pronunciamos" (PINTO, 2005, p. 47).

Nota-se o caráter associado das políticas econômicas que aconteceram nas décadas de 50 e 60 do século passado, "na medida em que o desenvolvimento capitalista dependente avança, o conjunto da burguesia brasileira passava por um processo de crescimento e diferenciação" (ALMEIDA, 2006, p. 292). São distanciamentos que se pautam em benefícios e privilégios na consolidação de classe de mando. Citado autor observa ainda que, no início dos anos de 1950, as mudanças "nacionalistas" que aconteceram jamais foram contra o "capital estrangeiro", "ao contrário, seu maior sucesso consistiu justamente em apoiar uma política de atração seletiva do capital internacional para o desenvolvimento do capitalismo dependente brasileiro" (2006, p. 293).

O desenvolvimento nacional brasileiro aparece como uma ideologia atraente do grande capital, se instaura como um dos objetivos do capitalismo de se expandir e manter sua hegemonia. O Brasil é um desses países, que fazem parte das estratégias do capitalismo, é incluído pelos grupos econômicos, correspondendo às demandas econômicas de cada momento da história. Nota-se, portanto, que o desenvolvimento, da colonização à industrialização não foram neutras, não tinham a característica de proporcionar melhorias das condições e qualidade de vida às pessoas das regiões carentes. O Brasil foi nas décadas de 50 e 60, e continua a ser, um local rentável e promissor ao capital.

Nesta conjuntura dependente e excludente, os meios de produção não dirigem-se a minimizar as desigualdades e à eman-

cipação, ao contrário, a burguesia personifica o capital, congrega em seu entorno uma arquitetura de poder que impera sobre a liberdade do trabalhador, necessitando cada vez mais de tempo e de sua força produtiva.

Logo, tem-se um ser humano consumido por um modelo ideológico de desenvolvimento dependente e excludente, uma via de superação que trabalha com uma estrutura imbricada na compreensão da realidade nacional e com a qual estabelece uma dialética, abordando nela os conceitos de: consciência crítica, consciência ingênua, totalidade, subdesenvolvimento, ideologia nacional, educação e Estado.

Essas são reflexões que expõem o eixo do conceito de educação de Vieira Pinto, a partir do qual nada pode ser visto em separado, deslocado da realidade nacional. A compreensão de educação parte da concepção crítica da realidade da classe trabalhadora e do projeto de "desenvolvimento nacional"[15].

Dessa feita, essas assertivas referidas ao paradigma de desenvolvimento brasileiro evidenciam que o sistema capitalista no Brasil foi um solo onde foram montadas as estruturas segundo os interesses hegemônicos, para atenderem tão somente a pequenos grupos da classe de mando a ele ligada.

Vieira Pinto faz crítica em torno da subserviência do país à transplantação de ideias. Segundo ele, as estruturas eram oriundas de outros países, por sua vez, eram um arcabouço estranho que não tinha coerência com as necessidades e a história nacional, logo, criava-se apenas um ambiente turvo e fragmentado de desenvolvimento, destoando e distanciando-se da classe trabalhadora.

[15]O conceito de crítica ganha centralidade em sua perspectiva de educação, aparece como categoria que norteia os processos e as relações humanas. Na consciência crítica está centrado o diferencial educacional de Vieira Pinto.

Desde o momento da colonização, a lógica do desenvolvimento é voltada para o exterior, as estruturas industriais e produção de artefatos se justificam a partir desses interesses externos. O desenvolvimento brasileiro esteve reduzido a expressões de interesses grupais, resolvendo necessidades emergenciais e fins lucrativos. Segue uma lógica de "transplante" para uma elite soberba e desenraizada, que não faz parte da história de um "povo"[16], que precisava *fazer sua história*[17].

Nessa lógica de desenvolvimento, a antiga classe dominante, dos latifundiários aos industriais, vai saber aproveitar dos episódios sociais, políticos, econômicos e históricos para consolidar seu poder de decisão do modelo de "desenvolvimento", mesmo esta convergência do desenvolvimento sendo reacionário e os trabalhadores explorados e submissos.

O mencionado desenvolvimento expressa a hierarquia do sistema que se perpetua ao longo do tempo, dominado e propalado por meios ideológicos, escondendo uma sociedade de classe e uma classe trabalhadora expropriada.

Há uma arquitetura de poder constituída ao longo do tempo. No entanto, mesmo sendo antiga, o desmantelamento dessa arquitetura não está posto como inalterável, e só será possível mediante o enfrentamento das consolidadas oligarquias que se

[16]O conceito de "povo" é trabalhado por Guerreiro Ramos, em sua aula inaugural do curso regular do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), pronunciada em 22 de março de 1957, no auditório do Ministério da Educação e Cultura (MEC), intitulada "Condições sociais do poder nacional", na qual trabalha o conceito de povo na realidade brasileira dessas décadas de mil novecentos e cinquenta e sessenta.

[17]A construção de sua história está relacionada à caminhada histórica que cada país precisa fazer, identificando as suas necessidades. Uma das primeiras observações de Vieira Pinto está em Consciência e realidade nacional, onde se pode encontrar esse pensamento no capítulo 3 – *Consciência ocupada e desenvolvimento*, letra f) O *conceito de amanualidade. O mundo como dado e como feito* (PINTO, 1960, p. 67).

perpetuam no poder, aliadas às mídias, grupos familiares, grupos de poder que compactuam e, também, participam das velhas formas administrativas[18].

Observa-se que tanto as velhas quanto as novas tecnologias existentes, somando-se aos diversos empreendimentos no sistema capitalista, estão imbricados a uma estrutura de poder como via natural de desenvolvimento.

O desenvolvimento tecnológico não consegue reduzir as desigualdades, tampouco a classe trabalhadora se beneficia das novas técnicas. Portanto, nota-se que tecnologia e classe trabalhadora são partes de um sistema exploratório que se molda com o passar do tempo, modelo esse alicerçado no lucro, sob a batuta do mercado capitalista.

Entretanto, o sistema dialoga com uma estrutura social, política e econômica por meio das tecnologias, assegurando nessa interação as ideologias de controle e homogeneização do conhecimento em favor da classe burguesa. A tecnologia atua para assegurar cada vez mais uma divisão de classes, garantindo os privilégios daquela que vem mantendo o controle.

Nesse processo há a absorção do pensamento das classes, inclusive a apropriação da cultura e seus conceitos pela classe economicamente dominante, assegurando assim a sua hegemonia. Referido processo não é isolado, vai contar com a participa-

[18] Como diz Fabio Konder Comparato, é preciso enfraquecer até a destruição o poder das oligarquias. Elas se utilizam das velhas formas, acrescenta referindo-se aos últimos acontecimentos deste ano de 2016, do golpe político de desfazer um governo legítimo por parte de um grupo mal-intencionado por vias ilegítimas, estes acontecimentos assemelham-se aos do dia 07 de setembro de 1822, em que o "povo" assiste atônito, bestializado, pensando ser uma parada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7T953DTcpBw>. Acesso em: 14 jun. 2016.

ção das demais classes, dado que o conceito de cultura se atém a apreciações abstratas, ficando a classe trabalhadora excluída e numa condição de alienada pelo jogo de poder.

Por fim, nota-se a atuação tímida das massas no processo de revolução social, identificado como revolução passiva[19], adaptação e reformismo de viciadas estruturas. Um contrassenso do ideal de transformação da sociedade, visto que é das massas que devem partir as alternativas de mudança da sociedade, de um processo político proveniente da atuação consciente e crítica.

CONTRIBUIÇÕES PARA A CRÍTICA DOS PROJETOS POLÍTICOS INSTITUCIONAIS

Explicitar a contribuição do pensamento de Vieira Pinto para a educação no contexto brasileiro, no que tange à questão específica da tecnologia e seus desdobramentos na educação. Nessa propositura, evidencia-se as contradições tanto nas relações políticas e educacionais quanto na formação do pensamento do autor:

> O subdesenvolvimento é um estado dos outros, das massas, dos trabalhadores do país sangrado de suas energias e recursos naturais, que o povo não pode aproveitar, porque foram previamente alienados ao invasor estrangeiro sem o consentimento do verdadeiro dono (PINTO, 2008, p. 241).

Os pensadores do ISEB tinham uma concepção que as transformações de natureza social, política e econômica poderiam

[19] Uma fonte de pesquisa é o livro do Professor Edmundo Fernandes Dias - "Revolução Passiva e Modo de Vida – Ensaios Sobre as Classes Subalternas, o Capitalismo e a Hegemonia". Neste se identifica algumas das manifestações da dominação utilizadas pelo capital para a submissão das sociedades na atualidade.

ocorrer pela conscientização, a "ideologia do desenvolvimento", de forma "soberana" e solidária, como demonstra Vieira Pinto:

> Não há na história padrões absolutos. Todo império é um ex-império em perspectiva, mas a consciência capaz de julgar em termos corretos um problema dessa espécie não pode ser ingênua, movida por um pensamento formalista, positivista ou behaviorista. Deve possuir o caráter crítico, iluminada pela compreensão dialética histórica (PINTO, 2008, p. 179).

Segundo perspectivas ancoradas no método de análise de Gramsci, subentendendo que toda filosofia dispõe de uma dimensão política e de uma estrutura educativa e, desse modo, segundo Gramsci, "não é possível construir as bases de uma nova ordem social e política sem criar, ao mesmo tempo, uma nova cultura, capaz de exprimir-se em valores universais fundantes de uma nova civilização. Neste contexto, política e educação se articulam" (SCHLESENER, 2009, p. 61).

A "dimensão política" gramsciana, entendida como possibilidade da construção de uma nova experiência política e cultural para as classes populares capaz de transformar a realidade, identifica-se com o pensamento de Vieira Pinto, como alternativa de algo novo nascer de modo crítico e a reinterpretar a sociedade.

Para compreender o pensamento político de Vieira Pinto, é necessário ir além de seus escritos, é preciso perceber os cenários que compõem os objetos de análise, os conjuntos de fatores que possibilitam a construção de novas ideias, pois, a realidade precisa ser interpretada.

As circunstâncias expõem uma percepção que norteia o pensamento de Vieira Pinto com relação ao conceito de tecnologia,

uma delas está relacionada à "era tecnológica". Inicialmente, aborda o homem maravilhado pela tecnologia, ensimesmado diante de sua obra, lembra-o que esse deslumbramento pelas novas tecnologias tem a ver com a propaganda das nações que despontam em um cenário tecnológico mais confortável. Na análise da tecnologia, o autor aborda um dos caracteres ideológicos da tecnologia:

> O conceito de "era tecnológica" encobre, ao lado de um sentido razoável e sério, outro, tipicamente ideológico, graças ao qual os interessados procuram embriagar a consciência das massas, fazendo-as crer que têm a felicidade de viver nos melhores tempos, jamais desfrutados pela humanidade (PINTO, 2005a, p. 41).

Vieira Pinto exibe a ação ideológica da tecnologia, manuseada habilmente pelos dominadores, diz ele: "o dominador faz os periféricos acreditarem e aceitarem a tecnologia como único caminho, revestindo a técnica com caráter ideológico ostensivo, buscando manter vínculo de subordinação econômica e cultural" (2005, p. 328).

Outra característica da tecnologia é o "endeusamento da tecnologia", isto é, o poder ideológico que está presente no entendimento de "era tecnológica". Ele recomenda a necessidade do rompimento desses conceitos ideológicos para autonomia das nações e emancipação do homem, superando a consciência alienada. Para Vieira Pinto (1979, p. 52), "o homem alienado, não podendo ser produtor, limita-se a ser depredador". Vieira Pinto exibe a ação ideológica da tecnologia, manuseada habilmente pelos dominadores, diz ele: "o dominador faz os periféricos acreditarem e aceitarem a tecnologia como único caminho, revestindo a técnica com caráter

ideológico ostensivo, buscando manter vínculo de subordinação econômica e cultural" (2005, p. 328).

Outra característica da tecnologia é o "endeusamento da tecnologia", isto é, o poder ideológico que está presente no entendimento de "era tecnológica". Ele recomenda a necessidade do rompimento desses conceitos ideológicos para autonomia das nações e emancipação do homem, superando a consciência alienada. Para Vieira Pinto (1979, p. 52), "o homem alienado, não podendo ser produtor, limita-se a ser depredador".

Contudo, há o processo de superação do caráter ideológico da técnica, para isso, considerando os aspectos históricos e processos das forças produtivas da sociedade. "A concepção dialética, que interpreta a autêntica realidade do homem, [...] indica ser a sociedade o sujeito que domina a tecnologia, sempre em função da existente em cada momento" (PINTO, 2005, p. 345).

A concepção de homem em Álvaro Vieira Pinto, é "um ser que produz a sua existência". Ele remonta a um caráter que lhe é todo próprio, distinguindo-se dos demais seres pela capacidade de se adaptar, transformar e produzir; "o conceito de "produção" adquire valor decisivo para a compreensão da essência do homem e de todas as suas atividades, inclusive a mais perfeita destas, a realização da ciência" (PINTO, 1979, p. 48).

Para Álvaro Vieira Pinto, "a consciência crítica acolhe e promove a criação tecnológica, porque nela vê um bem que o homem faz a si mesmo, mas não comete o inadmissível deslize de convertê-la em ideologia" (PINTO, 2005, p. 345). E reforça tal ideia, quando escreve sobre a evolução do conhecimento:

> A ideia surge no processo de transformação da realidade, no curso do trabalho, é o modo como se concretiza a relação entre o pensamento que aos poucos se vai constituindo e o mundo que o engendra. Surge com o próprio surgimento do homem, é um aspecto do processo de hominização desse ramo diferenciado da animalidade (PINTO, 1979, p. 47).

Posto isso, identificamos nas obras de Vieira Pinto indicativos de possíveis contribuições para a crítica dos Projetos Políticos Institucionais - PPI's dos Institutos Federais, que trazem no seu bojo um projeto ideológico de desenvolvimento. Nessa relação, o pensamento do autor é verificado na obra O conceito de tecnologia, e o Instituto Federal é verificado em suas Concepções e diretrizes, como podem constituir um espaço comum de crítica a uma estrutura de desenvolvimento, estrutural, ideológica e burguesa, posta na sociedade.

Essas aproximações originam novas observações, entre elas, as realizações da tecnologia nos últimos anos, as quais vêm apresentando índices crescentes de "facilidades" para a vida em todas as dimensões. Como não são neutras, cabe saber a quem interessam e a quem favorecem. Por sua vez, o consumo passou a ser o alvo dos desejos das populações e novas soluções para os impeditivos à liberdade aparecem diariamente, inclusive em forma de políticas públicas.

A estrutura social de base tecnológica que se move para o consumo, e pela força das circunstâncias, dos "modelos" adotados, amplia os abismos entre a classe pobre e a minoria privilegiada. Segundo Vieira Pinto, "a suprema miopia sociológica consiste em supor a igualdade dos indivíduos [...]" (PINTO, 2008, p. 157).

O projeto de desenvolvimento brasileiro e suas efetivas práticas escondem a luta de classe, a concentração do capital nas mãos da elite econômica, com isso, evidencia o desencontro com o desenvolvimento humano. A condição de equidade social entre os povos não é assegurada na relação econômica e nas políticas globais, ao contrário disso, o que se nota é uma relação de subalternidade. Senão, observe:

> Nada mais falacioso do que a esperança de melhorias para a classe trabalhadora pela substituição dos mecanismos que engendram a produção. Não se trata de saber se houve mudanças nas máquinas fabris, mas de verificar a ocorrência da substituição na classe social que as possui. Este é o único aspecto que interessa ao operário. A servidão em que vive não depende das relações que o ligam às máquinas e sim às que o prendem a outros homens, os seres humanos podem ser ocultados pela interposição de dois principais dispositivos de mediação (PINTO, 2008, p. 157).

Cabe salientar que o estudo envolve o binômio tecnologia e homem e a expressão desse. Enquanto formação profissional, requer uma avaliação do programa educacional profissional de 2003 a 2014, posto que é uma das políticas públicas acentuadas, e atualmente passa por consolidação, carecendo de revisão acerca

de seu papel formador e emancipador que atende a classe trabalhadora[20].

O sentido de uma nova sociedade, aqui em questionamento, está ancorado no encontro com a educação profissional, antes de tudo crítica para que se consiga entender as ideologias, a monopolização e a homogeneização do conhecimento no percurso da vida dos estudantes.

O processo de estruturação e configuração do Instituto Federal do Paraná leva a supor que o aprofundamento de conceitos sobre a concepção de tecnologia pode contribuir com questionamentos de interesses para uma educação tecnológica emancipadora, pensada por Vieira Pinto. A educação tecnológica necessária, pressupõe o diálogo com outras dimensões do saber, da cultura, da técnica e da realidade local, nacional e global, visto que o homem "não é um sujeito singular", mas é parte de um "processo histórico", resultado de um conjunto de relações.

O que se identifica é a crítica ao modelo de sociedade estruturada em princípios burgueses, moldados por uma racionalidade neoliberal que está presente nas diversas formas de relações huma-

[20]Este pensamento remete a contextos históricos anteriores, onde houve momentos em que se criticou o grupo de teóricos críticos que não apresentaram soluções para a sociedade científico-tecnológica, limitando-se apenas à crítica de seus procedimentos e produtos, afinal Marx escrevera que era preciso transformar a sociedade. Alguns dos membros do Instituto de Pesquisa Social, porém, redarguiram: — "Mas a sociedade não foi transformada, portanto, cabe-nos continuar pensando-a". Em parte, é este o sentido que se vislumbra para este trabalho. Esta fundamentação está presente nas Teses sobre Feuerbach, onde se lê: "Os filósofos já interpretaram o mundo; trata-se, agora de transformá-lo". O século XX tomou o sentido literal do texto, como um ativismo revolucionário, sem se perguntar o que significava interpretação, mundo e interpretação do pensamento de Marx. Houve, para a Teoria Crítica, a transformação da teoria em ideologia, isto é, sua conversão em estratégia política, simetricamente ao trabalho da reflexão. Este foi o motivo pelo qual, comentando Marx, Adorno observou "posto que a filosofia não conseguiu transformar o mundo, cabe continuar a interpretá-lo" (MATOS, 1993, p. 22).

nas, desde as necessidades básicas. São paradigmas que imperam na sociedade mediada pela tecnologia e constituem um novo referencial histórico, onde as formas de subjetivação compreendidas pela cultura, economia, educação, e a noção de tempo e espaço, são controlados para a construção de novos sujeitos voltados para um padrão de produção e consumo globalizado. Uma racionalidade neoliberal relacionada ao imediatismo do sujeito.

Este estudo identifica o caráter ideológico do desenvolvimento na relação com a educação, efetivado como projeto de nação no período de 2003 a 2014. Esta estrutura ideológica, tornou-se um princípio para o desenvolvimento, porém, o modo conservador e desigual subsistiu-se à premissa de um desenvolvimento igualitário, de redução das injustiças e emancipação da classe trabalhadora, o que leva a deduzir que algo está posto de forma inconsistente, tendo em vista que a sociedade permanece a mesma. Pode soar como um idealismo utópico achar que o desenvolvimento pode levar a um projeto societário com mais justiça e igualdade, entretanto, são mudanças postas como metas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a estrutura social esgarçada ideologicamente construída pelo sistema capitalista a qual foi rapidamente mencionada em parágrafos anteriores, e de posse do conceito de tecnologia e demais contribuições de Vieira Pinto para a compreensão dialética da totalidade, conclui-se que se pode produzir um estudo original, capaz de analisar as políticas públicas de edu-

cação tecnológica e sua materialização na legislação e diretrizes que fundamentam e regulam a ação da educação profissional dos Institutos Federais.

Nessa breve explanação, dois momentos aparecem como indissociáveis, a educação e a realidade nacional, isso é, as questões candentes da política educacional, as quais instigam a questionar a educação técnica profissional praticada pelos Institutos Federais, com o objetivo de participar das discussões atuais e estruturais da sociedade, acrescentando subsídios para novas considerações.

A rápida abordagem das políticas públicas de educação a partir do pensamento de vários autores, se observa as correlações de forças, as estruturas de poder que movem as ideologias do sistema capitalista, que, por fim, aprisionam e reduzem os espaços sociais, para uma alteração mais justa e significativa da sociedade.

O desenvolvimento é apresentado como matriz ideológica para a alteração dos limites sociais, políticos e econômicos, bem como a atuação desse autor no ISEB, pautada pelas discussões sobre o desenvolvimento, nos anos de 1955 a 1964, momento em que se produziram importantes reflexões políticas.

As assertivas sobre o desenvolvimento fazem parte de um recorte das ideias de Álvaro Vieira Pinto, produzidas nas décadas de 50 e 60 do século passado, trazendo para análise alguns conceitos desse momento, mesmo correndo o risco de apresentar como fragmentado ou atrelado a uma corrente ideológica, entretanto o que se fez foi expor os aspectos que fundamentam a crítica sobre o conceito de desenvolvimento.

A partir do exame do conceito de tecnologia e suas correlações de forças em relação ao modelo de desenvolvimento orientado, abordou-se a tecnologia como ideologia da classe burguesa, a qual é utilizada para assegurar sua posição exploratória sobre os trabalhadores e seus privilégios; observou-se também o uso da tecnologia como condição de transformação para proporcionar à classe trabalhadora "melhores condições" de vida nas relações sociais.

O conceito de desenvolvimento abordado identifica que nele se escondem os interesses do "centro", dos países "desenvolvidos" e da burguesia em detrimento dos países "periféricos", dos países "subdesenvolvidos" e da classe trabalhadora, são entendimentos e estruturas necessárias para distinguir e questionar as propostas da educação profissional e as amarras ideológicas da tecnologia.

Dado o contexto social, político e econômico, neste capítulo, tomou-se a premissa de que os Institutos Federais ainda são uma forma de resistência ao sistema capitalista neoliberal, no qual se efetivaram políticas educacionais de matriz tecnológica contraditórias à política hegemônica neoliberal de governos, das elites e do capital financeiro.

A cada inserção de novas técnicas, o trabalhador tem que se adaptar a elas e reformular o seu cabedal de conhecimentos, e por sua vez, à educação é delegada a tarefa de muni-lo das habilidades e competências qualitativas e quantitativas necessárias e requeridas.

As políticas neoliberais pautadas pelo lucro constante, sem princípio moral, descarregam o penoso fardo da atualiza-

ção constante sobre o trabalhador, como ilusória condição para o pertencimento ao seleto grupo que ascende ao paraíso do sucesso econômico, quando na verdade, são manifestações da ideologia do desenvolvimento.

Na atual conjuntura, o lucro, isto é, as vantagens financeiras, é o elemento crucial que determina a maioria das ações humanas, assim como, os grandes empreendimentos. Essa é uma das bases em que está estruturada a lógica do mercado e o lento movimento em prol de mudanças estruturais.

Na perspectiva de análise crítica, deve-se entender a dimensão de exploração do trabalho, as alterações de valor, as articulações mecânicas em tempo de precarização das relações do modo produtivo, acompanhadas do desmantelamento das leis trabalhistas sob o pragmatismo das reformas neoliberais.

Nos dias atuais, nesse modo capitalista, a precarização é uma estrutura que se instaura na sociedade e pode ser ainda pior. Partindo dessa afirmação é que se pergunta: A quem servem os Institutos Federais?

Portanto, a base do estudo deste capítulo está estruturada na composição da sociedade, compreendendo os elos sociais, políticos e econômicos estabelecidos entre si e de ver neles a ascensão cultural da classe trabalhadora, ao participar e decidir sobre os rumos do país, pois segundo Vieira Pinto, um estudo só será completo quando contemplar a conjuntura social, política e econômica presente na sociedade.

Além do mais, a educação nutre uma essência alienada com função desambientada e quase nula atuação progressista frente

as expectativas requeridas pelo país. Portanto, essa foi uma das frustrantes atuações da educação ao longo da história, quando se esperava que transformasse a essência, dissipando a alienação cultural e proporcionasse uma consciência das estruturas sociais injustas do país.

Vieira Pinto é enfático no sentido de que o país precisa avançar, desenvolver, entretanto esse processo está emaranhado de artimanhas e cadafalsos, movido pelos donos do capital. Para esse fim é necessário entender as nuances que se camuflam na tão requerida técnica e tecnologia para o desenvolvimento dos países "subdesenvolvidos" e, também, caracterizados como periféricos.

Conclui-se que a educação é um processo de emancipação, somando-se ao pensamento de Vieira Pinto, constitui-se um terreno propício para avaliar a função dos Institutos Federais de Educação, a fim de superar o monopólio e controle do conhecimento pela elite econômica, importantes para desencadear um processo de superação da educação tecnicista, reducionista voltada para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, o modelo de educação desenvolvida nos Institutos Federais[21], é condição de emancipação e superação das estruturas controladas ideologicamente, para tanto, deve-se transcender a formação tecnicista voltada para o mercado, das informações que alienam. As condições de emancipação estão solidificadas no ensino, pesquisa e extensão, uma formação omnilateral.

[21]Divulgados no início deste mês, os resultados da edição de 2015 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), destacam o desempenho da Rede Federal. Se fosse um país, alcançaria a 11ª posição no cenário mundial em ciências, à frente da Coreia do Sul, dos Estados Unidos e da Alemanha. Em Leitura, a pontuação seria suficiente para atingir a segunda colocação entre os 71 países e territórios analisados. Em matemática, a nota superou a média geral do Brasil. Fonte: CONIF. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/links/1088-institutos-federais-completam-oito-anos-nesta-quinta-feira. Acesso em: 24 jan. 2017.

LIMITES, POSSIBILIDADES E AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS CAMPO LARGO

Samuel Carlos Wiedemann

INTRODUÇÃO

Este trabalho está assentado na temática da educação profissional, especificamente do Ensino Médio Integrado (EMI), no Instituto Federal do Paraná (IFPR). A importância dessa reflexão está orientada na necessidade de superação da histórica dualidade existente na educação, isto é, de uma educação humanística para uma classe privilegiada e a educação profissional para as classes populares. A constituição de estruturas educacionais distintas tem sua base na separação de trabalho manual e trabalho intelectual. Para compreender esse aspecto, é necessário revisitar a história do Brasil, percebendo que as determinações advindas da formação social brasileira, auxilia na compreensão do porquê da manutenção do ensino dual e na dificuldade de superação desse modelo. Historicamente, percebe-se que o processo de ruptura não é peculiar ao Brasil e, na educação, nota-se que as propostas educacionais se sobrepõem umas às outras e não as superam.

Defende-se, nesse trabalho, a ideia de que a educação profissional no Brasil se consolidou de forma dual tendo como base múltiplas determinações devido à formação social brasileira, relacionadas às peculiaridades em relação ao escravismo, à revolução burguesa e ao desenvolvimento do capitalismo dependente. Nota-se que o cerne dessa discussão está nas lutas internas do Estado que, como dito por Marx, não se fundamentam essencialmente nas "formas" que ele assume (monarquia ou democracia), mas nas lutas das classes:

> [...] a base dos interesses das classes, já condicionadas pela divisão do trabalho, que se formam e se diferenciam em cada um desses conglomerados humanos e entre as quais há sempre uma que domina sobre as demais. Disso se deduz que todas as lutas no interior do Estado, a luta entre democracia, aristocracia e monarquia, a luta pelo direito ao voto etc. etc. não são mais que formas ilusórias nas quais as lutas reais das diferentes classes são conduzidas e, mais do que isso, de que toda a classe que aspire a implantar sua dominação [...] justamente porque os indivíduos apenas buscam seu interesse particular, que para eles não coincide com seu interesse geral, e porque o universal é sempre uma forma ilusória de comunidade, este torna-se algo "alheio" a eles e "independente" deles, um interesse "geral" mais uma vez peculiar e especial, ou eles mesmos têm necessariamente de se mover nessa cisão, como na democracia [...] O poder social, a força de produção multiplicada, que nasce por obra da cooperação dos diferentes indivíduos sob a ação da divisão do trabalho, aparece a estes indivíduos... como um poder alheio, situado a margem deles, que não sabem de onde ele procede nem para onde ele se dirige, um poder que eles não podem dominar, portanto, mas que, pelo contrário, percorre uma série de fases e etapas do desenvolvimento peculiar e independente da vontade e dos atos dos homens, e que inclusive dirige esta vontade e estes atos (MARX, 2007, p. 56-57).

Evidencia-se, assim, que, embora as formas de estado transitassem da colônia para a monarquia e república, de maneira geral, sempre resultou a dominância de uma classe que já detinha privilégios sobre as mais pobres. Como exemplo dessa questão, pode-se citar os grandes fazendeiros do Brasil colonial, que mantiveram sua influência após a independência do Brasil, na monarquia, que se evidencia na manutenção do sistema escravocrata. Mesmo após a república, esse fazendeiro se adapta às novas demandas do capital e se mantém no poder. Essa relação continua até a atualidade, situação que pode ser comprovada na grande influência do Agronegócio, que tem uma bancada própria no congresso (ruralista).

Outra questão relevante é de que grande parte das mudanças estruturais ocorridas no Brasil é proveniente de demandas econômicas, advindas da estruturação do capitalismo mundial, em que o Brasil se insere de forma dependente. Dessa relação se estabelecem novas configurações em que mudanças são necessárias como, por exemplo, a abolição da escravatura e a industrialização. Entretanto, os processos "revolucionários" brasileiros se pautam na lógica da "revolução pelo alto", em que os aspectos do velho e do novo coexistem, permitindo a manutenção de políticas tradicionais com redirecionamento para elementos novos.

Portanto, a formação social brasileira, em suas peculiaridades, percebe-se que não há movimentos de rupturas, mas de ajustamentos. Tendo isso em vista, nota-se que a educação profissional no Brasil se configurou conforme as necessidades provindas da estrutura dos meios de produção, convenientes às classes dirigentes. Nesse contexto de dualidade são criados os Institutos

Federais de Educação (IFs), que têm por finalidade, por meio do EMI, possibilitar uma formação integral, na perspectiva da superação da divisão de um ensino voltado para a técnica e outra para as humanidades.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS CAMPO LARGO

Em 2009, o IFPR e a Prefeitura de Campo Largo dialogaram com a finalidade de instalar um Núcleo Avançado na cidade. As atividades acadêmicas tiveram início em 2010, nas dependências de uma Escola Municipal chamada de Reino da Loucinha. Nesse primeiro momento, os cursos ofertados eram somente cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio de Agroecologia, Eletrotécnica e Mecânica.

Objetivando a instalação de uma unidade do IFPR na cidade, a Prefeitura doou um imóvel onde funcionava uma antiga fábrica de cerâmica (Cerâmica Iguassu), com uma área de aproximadamente 34 mil metros quadrados. Para ter uma infraestrutura mínima, parte do antigo prédio foi reformado. Esse Núcleo Avançado do IFPR, que funcionou em Campo Largo, estava vinculado ao Câmpus Curitiba que tinha a centralidade das ações administrativas, financeiras e de ensino.

Em 2011 as atividades acadêmicas, que ocorriam na Escola Municipal, passaram para a nova sede e, no ano seguinte, o Núcleo Avançado alcança o *status* de Câmpus. A partir de 2010 servidores tomaram posse para atuar exclusivamente em Campo Largo. Os cursos de EMI iniciaram suas ofertas em 2014, com

Eletromecânica (que foi descontinuado em 2019), e em 2016 com a Automação Industrial. Atualmente, em 2021, são ofertados os seguintes cursos: Agroecologia, Automação Industrial e Mecânica.

Os cursos de EMI do Câmpus Campo Largo estão, assim, em fase de consolidação. Para a apreciação da concretização (ou não) da Educação Integral nos cursos técnicos integrados de Automação Industrial e Eletromecânica são analisados neste trabalho: o Estatuto; Projeto Político Institucional que faz parte do Projeto de Desenvolvimento Institucional; as Instruções Normativas da Pró-Reitoria de Ensino; Projetos Pedagógicos de Curso de Automação e Eletromecânica (vigentes na época da pesquisa); e o resultado de um questionário sobre a percepção dos alunos sobre o EMI para os dois cursos supramencionados. Buscou-se o Projeto Político Pedagógico do referido Câmpus, contudo até o momento este documento não havia sido elaborado.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

O Estatuto do IFPR, aprovado pela Resolução 13/2011 do Conselho Superior, e suas respectivas retificações, é um documento institucional fundamental. Para analisar o documento, buscou-se os elementos que se diferenciam da Lei 11892/2008 (Lei de Criação dos Institutos Federais). Como peculiaridade, destaca-se os princípios norteadores, especificamente o Artigo 3º, e os incisos X e XII do Artigo 4º, que versa sobre as finalidades e características da instituição. Os princípios norteadores, expressos no Artigo 3º, são:

> I - compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
>
> II - verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
>
> III - eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
>
> IV - inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas;
>
> V - compromisso com a natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União.
>
> VI - produção de conhecimento legitimado mediante a interação com a realidade (IFPR, 2011a).

Destaca-se desses princípios um compromisso social do IFPR, isto é, embora seja uma instituição voltada para a educação profissional e tecnológica, seu princípio norteador não está focado somente em atender demandas do mercado trabalho e se associar ao setor produtivo. Nota-se uma ênfase de formação em seus diversos aspectos, que perpassa da justiça social, cidadania, ética à formação profissional e difusão de conhecimento científico e tecnológico. Esses princípios apontam para a possibilidade da formação omnilateral, e não tecnicista.

Em relação aos incisos X e XI do Artigo 4º, estabelece-se como finalidade e característica a atuação junto à rede pública de

ensino para a qualificação dos profissionais de educação, além de poder expandir sua área de atuação para além da área tecnológica, caso exista interesse social:

> X - participar de programas de capacitação, qualificação e requalificação dos profissionais de educação da rede pública;
>
> XI - O IFPR, verificado o interesse social e as demandas de âmbito local e regional, poderá ofertar cursos fora da área tecnológica (IFPR, 2011a).

O interessante dessas finalidades e características é a atenção para o fortalecimento da Educação Básica por meio da qualificação dos profissionais de educação. Se essa articulação é fortalecida, segundo os princípios norteadores e com objetivos em comum, possibilita-se a existência de um projeto de ensino que vá além da simples qualificação profissional dos docentes para o trabalho. Este pode ser um espaço de debates, formação e preparação de um projeto educacional amplo segundo uma perspectiva da escola unitária. O Estatuto não explicita a escola unitária, mas possibilita a construção de algo mais próximo da proposta de Gramsci:

> A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três - quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado

> e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze, dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária (GRAMSCI, 1982, p. 122).

Havendo articulação entre as diferentes esferas educacionais, de nível fundamental e médio, existe a possibilidade da construção coletiva de um projeto único de preparação do aluno para a vida, dentro de uma concepção de ensino omnilateral e politécnico.

No que concerne aos objetivos do IFPR, previsto em seu Estatuto, a única particularidade em relação a Lei 11892/2008 é o de "executar, sem finalidade comercial, serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens com fins exclusivamente educativos" (IFPR, 2011a). Esse objetivo parece estar relacionado à questão da educação a distância que usa tecnologias de informação e comunicação como fins educacionais.

Sobre a questão das vagas ofertadas, o Estatuto mantém, no Artigo 6º, o que está na Lei dos IFs de que "deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, e o mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica" (IFPR, 2011a). Há somente o acréscimo de um parágrafo em que é afirmado que cada Câmpus terá atribuições, condições e prerrogativas equivalentes em uma

atuação sistêmica, o que significa que os percentuais das vagas citadas no Artigo 6º serão organizadas enquanto instituição e não particularmente por Câmpus.

Sobre a questão do ensino, o Artigo 28 explicita:

> Art. 28. O currículo no Instituto Federal está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político institucional, sendo norteado pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade 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.
>
> Art. 29. As diretrizes curriculares e a norma didática do Instituto Federal do Paraná serão fundamentadas em bases filosóficas, psicológicas, pedagógicas, socioculturais e legais, e estarão expressas no seu Projeto Político Institucional – PPI (IFPR, 2011a).

Compreende-se que o Estatuto é um documento basilar de estabelecimento da estrutura administrativa, organizacional, financeira e pedagógica da instituição. As políticas de ensino estarão expostas com clareza no Projeto Político Institucional (PPI), o qual é construído coletivamente, fazendo parte do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é revisado periodicamente. É importante, por isso, ressaltar que as políticas de ensino podem sofrer alterações ao passar do tempo, devido à mudanças de gestão, aumento do corpo docente e inclinações da comunidade escolar.

Para esse trabalho, será analisado o PPI presente no PDI do período de 2014-2018 que coincide com o período de criação dos cursos do EMI de Automação e Eletromecânica no Câmpus Campo Largo. O Estatuto é, por sua própria natureza, um documento mais genérico que estabelece questões basilares para o funcionamento da instituição. O PPI, por outro lado, é um documento que aborda as questões de identidade do IFPR e do estabelecimento das políticas de ensino norteadoras de sua prática. Este documento deveria espelhar o pensamento de toda a comunidade acadêmica do IFPR.

Um aspecto importante a ser destacado no PPI do IFPR é seu compromisso com a inclusão, já expresso nos princípios norteadores do Estatuto. Ao discorrer sobre ações afirmativas da instituição, destaca-se o fato de que são reservadas, no processo seletivo, 80% das vagas para inclusão por meio de cotas, que é dividido da seguinte forma:

> I – 60% (sessenta por cento) são reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino. Esse percentual é distribuído da seguinte maneira:
>
> a) 50% (cinquenta por cento) serão destinados aos candidatos que possuam renda familiar bruta mensal igual ou inferior

> a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional per capita, havendo reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, de acordo com o anexo II.
>
> b) 50% (cinquenta por cento) serão destinados aos candidatos que possuam renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional per capita, havendo reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, de acordo com o anexo II.
>
> II –10% (dez por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas aos candidatos autodeclarados pretos ou pardos;
>
> III –5% (cinco por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas aos candidatos autodeclarados indígenas;
>
> IV –5% (cinco por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas aos candidatos com deficiência;
>
> V –20% (vinte por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas à concorrência geral (IFPR, 2014, p. 32-33).

Essa é uma questão importante. Isso significa que os alunos ingressantes nos cursos do IFPR serão, em sua maioria, oriundos da escola pública, segundo uma política de inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência. Estabelece-se, assim, um caráter heterogêneo dos estudantes que serão atendidos os cursos de EMI. Há também maior inserção social, possibilitando um ensino de qualidade tanto para aluno em situação de vulnerabilidade social

quanto ao que vem de uma classe média. Esse caráter inclusivo do acesso pode ser visto no questionário aplicado aos alunos (cujos resultados serão mostrados adiante), em que a grande maioria é oriunda da escola pública, sendo que uma parte significante deles possuem renda familiar de até dois salários mínimos.

Somadas às questões de inclusão supramencionadas, a instituição, no PPI, afirma ser de fundamental importância o respeito à diversidade e, por isso:

> [...] o IFPR tem a função de compreender a heterogeneidade social, cultural e étnica, enfim, todas as formas de diversidade, e contribuir com a promoção da equidade social e da valorização dessas diversidades na educação bem como na comunidade em que se insere (IFPR, 2014, p.44).

Essas ações afirmativas acabam por ser um importante aspecto que diferencia a instituição atual das antigas Escolas Técnicas e Centros Federais de Ensino Tecnológico, em que o acesso era definido somente pelo aspecto cognitivo, dentro da lógica formal, em que os alunos eram selecionados somente pelo desempenho em uma prova de seleção. Entretanto, essa diversidade promovida pelas cotas se mostra um desafio pedagógico, pois a realidade encontrada no ambiente de ensino também é heterogênea. A formação desses estudantes para a vida passa a ser uma tarefa difícil e, por isso, a questão da preparação e qualificação dos professores é essencial para a efetivação da proposta. O PPI sobre essa questão aponta:

> Da construção de uma identidade decorre outro desafio: a formação dos professores como perfil do IFPR, atuantes em suas áreas de conhecimento, e com discussões iniciadas

> no âmbito do trabalho e da ciência da educação. Tratam-se de profissionais da educação que devem estar preparados para novas práticas pedagógicas que superem as pedagogias tradicionais e apresentem aos estudantes, ao mesmo tempo, meios para se apropriar do conteúdo e do método. É preciso que o docente do IFPR tenha clareza de que, estimulando a autonomia do estudante, suas experiências se ampliam e atingem mais rapidamente o exercício do aprender. Assim, também muda a função do professor: de expositor fiel de um conhecimento já elaborado para mediador de situações de aprendizagem, em que a apropriação do já conhecido seja uma etapa preliminar para a produção de novos significados e conhecimentos (IFPR, 2014, p. 31).

Destaca-se, nos desafios apresentados para a formação do professor no PPI, o caráter não conteudista do ensino, a necessidade de superação das pedagogias tradicionais e o entendimento do professor como mediador de situações de aprendizagem. Essas proposições se aproximam da pedagogia histórico-crítica que entende a mediação como um conceito central. Além desse entendimento sobre o papel do professor, o PPI expõe outros conceitos próximos aos delineamentos pedagógicos supramencionados como: trabalho como princípio educativo, entendendo que o "trabalho é o princípio da sobrevivência humana, é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social" (IFPR, 2014, p. 36); educação para a emancipação humana, percebendo que "o processo educativo tem como ponto de partida a análise da realidade sócio-histórica e cultural, agregando-a ao ensino tecnológico" (IFPR, 2014, p. 37); a formação humana "implica na apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzidos até hoje" (IFPR, 2014, p. 38); o trabalho pedagógico considera as ações práticas que "são fenômenos que devem

ser identificados, problematizados, analisados, interpretados já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata" (IFPR, 2014, p. 42).

Embora o PPI não explicite diretamente a orientação da pedagogia histórico-crítica, ele o faz por meio dos conceitos supramencionados. Dermeval Saviani, ao expor sobre a importância da categoria mediação afirma:

> A categoria de mediação é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2014, p. 35).

Dessa conceituação exposta por Saviani, nota-se uma concordância com os conceitos abordados no PPI. A importância da mediação, da prática social, do método de identificação, problematização, instrumentalização e catarse. Pode-se concluir, assim, que do ponto de vista pedagógico, o PPI está inclinado mais com as proposições da pedagogia histórico-crítica para a educação profissional.

Tendo em vista a importância do professor na questão da mediação e da proposta de formação profissional dentro de uma concepção politécnica, permanece o desafio da formação docente, explicitado no PPI como importante na construção da identidade do IFPR. Júlio Cézar Garcia, pesquisando o perfil dos docentes do Instituto Federal Goiano, constatou que mais da metade dos professores tinham pouco ou nenhum conhecimento da proposta do Ensino Médio Integrado (GARCIA, 2017, p. 207).

O que chama a atenção na pesquisa de Garcia é o grande desconhecimento dos professores sobre o próprio curso em que atuam. Embora os dados apresentados pelo pesquisador sejam referentes ao Instituto Federal do Goiás, eles são uma amostra da realidade dos Institutos Federais, inclusive do IFPR. Isso demonstra que a preocupação com a formação docente no PPI é válida. É importante considerar que esse desconhecimento pode estar relacionado ao fato de que a maior parte do quadro de professores possui somente formação técnica, sem formação pedagógica. No caso do Câmpus Campo Largo os docentes estão distribuídos conforme o quadro abaixo:

TABELA 1 - RELAÇÃO DOS DOCENTES COM FORMAÇÃO TÉCNICA x FORMAÇÃO GERAL NO CAMPUS CAMPO LARGO - IFPR

DOCENTES	FORMAÇÃO TÉCNICA
FORMAÇÃO TÉCNICA	33
FORMAÇÃO GERAL	25
TOTAL	58

Fonte: Site do Câmpus Campo Largo, em 25/10/2021.

A formação inicial predominantemente técnica, sem formação continuada dos professores nas questões fundamentais da educação profissional, em seus aspectos pedagógicos, políticos e ideológicos, acarreta num despreparo para a atuação em sala de aula numa perspectiva politécnica. Sem uma preparação adequada desse profissional, a visão unilaterista acaba prevalecendo sobre ominilateralidade. Isto é, cada docente atuará dentro de sua área de formação, focando nas questões predominantemente técnicas, normalmente associadas ao que será útil no desempenho profissional. As questões que envolvem a cidadania, o pensamento crítico e a interpretação da realidade do mundo do trabalho não serão o foco, podendo ser trabalhado somente por alguns professores. Assim, para que a proposta da educação politécnica seja possível, é necessário oferecer as condições concretas para esse projeto, inclusive o da formação docente.

No que se refere ao qual tipo de educação o IFPR pretende oferecer, destaca-se que o PPI reconhece que por um bom período da história "o acesso ao conhecimento do trabalho não resultava em direito ao conhecimento científico e tecnológico, e, muito me-

nos, à cultura universal, que é privilégio de poucos" (IFPR, 2014, p. 40). Levando essas questões em consideração a proposta é:

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

Portanto, a proposta do IFPR é o da superação da dicotomia histórica de que a educação profissional focaria somente em habilidades técnicas, sem a necessidade do domínio intelectual. Há, assim, uma proposta que se aproxima do conceito da politecnia. Como a instituição assume o trabalho como princípio educativo, ela entende que sua organização se fundamenta numa "base unitária do ensino" a qual "possibilita a superação da dualidade histórica entre a formação básica e formação profissional e viabiliza a compreensão do papel dos sujeitos no mundo do trabalho" (IFPR, 2014, p. 39). É entendido que a formação para o mundo do trabalho considera as dimensões "históricas, sociais, ideológicas e também as subjetivas que estão presentes na atividade teórico-prática do trabalho" (IFPR, 2014, p. 39).

O IFPR, por meio do seu PPI, entende, dessa forma, que a educação profissional prepara para o mundo do trabalho, tendo como princípios metodológicos estabelecer a relação entre a teoria

e prática e entre a unidade e totalidade. É interessante destacar que o PPI reconhece que no momento de sua construção, a estrutura do currículo ainda era compartimentada, de forma a privilegiar o domínio específico. Constata que, das disciplinas das áreas clássicas, Língua Portuguesa e Matemática eram valorizadas "em detrimento das outras como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, e também ocorre maior valorização das áreas técnicas sobre a formação geral" (IFPR, 2014, p. 51). Diante desse quadro é colocado como objetivo a constituições de comissões para reestruturação da organização curricular e de avaliações de aprendizagem.

É relevante mencionar que, em 2017, o PPI foi revisado e incluído um subcapítulo sobre o Novo Ensino Médio (Lei no. 13.415/2017) afirmando que o IFPR aguarda a sanção presidencial e a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para então fazer adequação dos cursos técnicos de nível médio. Há, nesse pequeno subcapítulo, um prenúncio de que o estabelecido até então no PPI pode sofrer mudanças, atendendo a uma nova legislação e consequente orientação pedagógica e institucional. É necessário chamar a atenção, inclusive, de que houve uma mudança na gestão da instituição depois da aprovação do PPI, sendo possível, como consequência, novas políticas institucionais de ensino e mudanças de visão sobre a educação.

Está claro qual é a visão educacional exposta no PPI, agora é importante entender como ocorre a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) nos *campi*. O PPI, em subcapítulo sobre a Organização Didático Pedagógica, afirma que os PPCs "devem ocorrer a partir das definições assumidas no Projeto Polí-

tico Pedagógico (PPP) do Câmpus, alinhadas aos pressupostos aqui elencados e às orientações e princípios pedagógicos do PPI" (IFPR, 2014, p. 56). Aqui há um fato que chama a atenção. Os dois PPCs elaborados no Câmpus Campo Largo, analisados nesse trabalho, não puderam ser construídos com base no PPP, pois o Câmpus não possui nenhum até que essa pesquisa foi realizada. Há, assim, uma dissonância entre os documentos normativos, especificamente o PPI, e o feito na prática no referido Câmpus.

Além do exposto no PPI, a Pró-Reitoria de Ensino estabelece Instruções Internas de Procedimento - IIP para a abertura de cursos técnicos. Na época da abertura dos cursos do EMI do Câmpus Campo Largo, estava vigente a IIP 18 de 15 de Dezembro de 2011. Nesse documento, o Artigo 1º estabelece que:

> A proposta de novos cursos deve surgir do debate com a Comunidade substanciada em indicadores que retratem a realidade, considerando a demanda de arranjos produtivos, culturais e sociais, incluindo um mapeamento da realidade regional, levantando dados e apresentando justificativas da proposta de curso para submissão ao coletivo do Câmpus e Conselho Diretor do Câmpus para elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (IFPR, 2011b).

Isso significa que a construção do PPC envolve um diagnóstico, feito coletivamente, entendendo a realidade regional onde o Câmpus está inserido, justificando o porquê da escolha daquele determinado curso tendo em vista as demandas dos arranjos produtivos locais, culturais e sociais. Considerando esses aspectos, da visão de educação dos documentos basilares do IFPR e suas Instru-

ções Normativas, a próxima seção analisa os PPCs dos cursos de Eletromecânica e Automação Industrial do Câmpus Campo Largo.

ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DE ELETROMECÂNICA E AUTOMAÇÃO[22]

Os PPCs de Eletromecânica e Automação foram finalizados, respectivamente, em 2013 e 2015. Destaca-se que as discussões para construção dos PPCs se iniciam muito antes do ano de sua conclusão. Por exemplo, o PPC de Eletromecânica que teve sua aprovação em 2013, começou a ser elaborado em 2012. Além disso, esses documentos podem passar por revisões periódicas. Por isso, nessa pesquisa, serão analisadas as últimas versões dos PPCs: Eletromecânica (2015) e Automação (2015). Como já apontado, esses documentos não puderam ser construídos considerando o PPP do Câmpus pelo fato do mesmo não existir. Objetiva-se, assim, verificar se há coerência dos referidos PPCs em relação às concepções expostas no PPI do IFPR, bem como a consonância com seus respectivos documentos normativos.

Observa-se que existe uma grande diferença entre os dois PPCs, na questão das concepções de educação explicitadas. O curso de Eletromecânica parece estar voltado para uma lógica polivalente, enquanto Automação se alinha mais nas concepções

[22] Nesse trabalho foram analisados os PPCs ativos no ano de 2018. A partir de 2019 foram abertos os cursos de Ensino Médio Integrado em Mecânica e Agroecologia e o PPC do curso de Automação foi reformulado.

arroladas no PPI. O PPC de Eletromecânica ao explicitar o objetivo específico do curso afirma:

> O curso de Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio deverá propiciar aos alunos competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, capacidade de monitorar desempenhos e estar capacitado a interpretar e elaborar projetos, de instalação de manutenção, ou de equipamentos e instrumentos; organizar e programar o processo de manutenção; aplicar métodos de segurança no trabalho e de melhorias da qualidade do produto; projetar ou colaborar na melhoria dos sistemas de produção, instalação e manutenção (IFPR, 2015a, p. 8).

É interessante notar que esse objetivo específico copia uma parte do Parecer CNE/CEB 16/99 sobre a Resolução CNE/CEB 4/99 que estabelece diretrizes curriculares para ensino profissional de nível técnico. Ou seja, a referência desse objetivo está fundamentada em diretrizes e pareceres do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), segundo uma lógica neoliberal da formação profissional polivalente. Segue abaixo o trecho do qual foi retirado o objetivo supramencionado:

> A conciliação entre a polivalência e a necessária definição de um perfil profissional inequívoco e com identidade é desafio para a escola. Na construção do currículo correspondente à habilitação ou à qualificação, a polivalência para trânsito em áreas ou ocupações afins deve ser garantida pelo desenvolvimento das **competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos** (BRASIL, 1999, grifo meu).

O grifo representa a parte copiada e, pelo seu contexto, é clara a relação com a polivalência que pode ser entendida "como atributo do trabalhador contemporâneo, adaptado a contextos diversos e possuidor de competências múltiplas que lhe permitem atuar" (CRUZ e BATISTA NETO, 2012, p. 387). Isso significa que não há um alinhamento entre o exposto no PPI e o PPC do curso. Nota-se, assim, o desafio de superar a visão tecnicista e fragmentada herdada de políticas públicas anteriores. Parece, até mesmo, existir uma contradição interna do PPC, pois em dois parágrafos anteriores, o mesmo documento diz que objetiva a "formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente tecnicamente e eticamente comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais, capaz de atuar no mundo do trabalho" (IFPR, 2015a, p. 7). Essa citação, entretanto, parece ser comum em vários planos de curso, que pode ser facilmente encontrado em buscadores na internet, o que mostra não ser uma particularidade do curso. O PPC de Eletromecânica aparenta demonstrar falta de identidade e clareza em relação aos seus objetivos e concepções.

Por outro lado, o PPC de Automação aparenta ter uma coesão interna maior e um alinhamento com o PPI da instituição. Ele tem como objetivo no curso:

> O curso Técnico em Automação Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo geral promover a formação humana integral de cidadãos técnicos, críticos, autônomos e ético, comprometidos com transformações sociais, políticas e culturais para atuar no mundo do trabalho numa perspectiva de edificação da sociedade inclusiva e sustentável no desenvolvimento de atividade de automação industrial, de suporte à produção e à prestação de serviços (IFPR, 2015b, p. 11).

Constata-se que no PPC de Automação está bem definido com o objetivo de formação humana integral, entendida pelo mesmo documento como a possibilidade ao estudante de uma "formação técnica e humanística para sua inserção no mundo do trabalho" (IFPR, 2015b, p. 11). Isto é, há uma perspectiva de superação da dualidade estabelecida historicamente, num comprometimento com uma educação politécnica. O documento, ainda estabelece sete objetivos específicos que estão em consonância com a concepção exposta em seu objetivo geral. Assim, pode-se dizer que, de forma diferente do que ocorre no PPC de Eletromecânica, o PPC de Automação demonstra uma coerência interna em seus princípios, conceitos e orientações pedagógicas.

Outra diferença entre ambos os planos de curso está na questão da justificativa da escolha do curso e seu embasamento na relação com os arranjos produtivos locais. Como visto na IIP 18, supramencionada na seção anterior, a elaboração dos PPC deveria estar "substanciada em indicadores que retratem a realidade, considerando a demanda de arranjos produtivos, culturais e sociais" (IFPR, 2011b). O PPC de Eletromecânica traz como justificativa de sua importância para o município o fato de existirem diversas indústrias das áreas de cerâmica, metal-mecânica, moveleira e do setor automotivo. Além de citar a fala do então presidente da Petrobrás, José Sérgio Grabrielli:

> Assim sendo, como afirmava o então presidente da Petrobrás José Sérgio Gabrielli, a falta de disponibilidade de mão-de-obra técnica pode impedir o crescimento econômico do Brasil, sendo este um grande desafio para o país. Dessa forma

> é necessário inserir no país cursos de formação básica como mecânica, eletrotécnica e edificações para existir suporte no processo de desenvolvimento na federação [...] Afinal, a modernização das indústrias brasileiras, o surgimento de multinacionais brasileiras e a substituição de recursos humanos por procedimentos elétricos, mecânicos, eletromecânicos informatizados, bem como a terceirização de certos serviços até então realizados dentro da própria indústria, trouxeram uma nova dinâmica para o setor secundário no nosso país [...] Assim, a colocação do Técnico em Eletromecânica no mundo do trabalho colaborará com o fortalecimento da economia brasileira e culminará na inserção de jovens no mercado formal de trabalho, seja através de contratações por meio das indústrias do setor metal-mecânico, pela prestação de serviços ou pelo empreendedorismo (IFPR, 2015a, p. 6-7).

Percebe-se que a justificativa da implantação do curso não está fundamentada conforme a IIP 18, pois não são apresentados indicadores sobre os arranjos produtivos locais, culturais e sociais. Conforme pode ser constatado na citação acima, a necessidade do curso está pautada em questões "genéricas", isto é, argumenta-se dentro de uma lógica de desenvolvimento econômico da nação visando a preparação de mão de obra para a indústria "moderna" e setor de serviços. Outra questão que parece comprovar que não houve um debate com a Comunidade Escolar e a fundamentação em indicadores locais é o fato de que esse mesmo texto, literalmente, é encontrado em pelo menos dois planos de curso: no PPC de Ensino Médio Integrado em Eletrônica do Câmpus Curitiba; e no PPC do curso subsequente de Eletrotécnica do Câmpus Ivaiporã[23]. Ambos os cursos foram elaborados com datas anteriores

[23]Ao "copiar" e "colar" parte do texto em buscador na internet, os dois primeiros resultados da busca são os PPCs mencionados.

ao PPC de Eletromecânica do Câmpus Campo Largo, o que pode demonstrar o uso de um modelo no momento da proposição do curso o que explicaria as contradições e incoerências já expostas anteriormente.

Por outro lado, o PPC de Automação está substanciado em indicadores locais, tendo como referências dados da Associação Comercial Industrial e Agropecuária de Campo Largo, o Conselho Municipal de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente, o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados, o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social e dados do Ministério do Trabalho e Emprego. Além disso, a seção pedagógica do Câmpus promoveu uma pesquisa para avaliar qual curso é de interesse da população:

> Com base nestes apontamentos e pela missão deste Câmpus, no ano de 2014, realizou-se pela seção pedagógica desta instituição um levantamento, anexo neste documento, junto a um grupo de estudantes de escolas públicas de Campo Largo e Balsa Nova sobre o interesse dos cursos que pretendem realizar e/ou fosse ofertado no Câmpus. Os resultados obtidos nesse levantamento demonstram interesse dos estudantes no curso em Automação Industrial. Aproveitando a estrutura física e o corpo docente atual do Câmpus Campo Largo, optou-se pelo Curso Técnico de Automação Industrial na modalidade de Ensino Médio Integrado (IFPR, 2015b, p. 10).

A fundamentação da escolha do curso está, assim, vinculada com arranjos locais, alinhado com as orientações normativas do IFPR. Além disso, o PPC de Automação entende que a oferta do curso não está simplesmente suprindo uma demanda do mercado de trabalho, mas que contribui na "formação de cidadãos por meio

de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de contribuir na formação humana integral e com o desenvolvimento local e regional" (IFPR, 2015b, p. 11). Percebe-se uma diferença significativa entre os PPCs de Eletromecânica e Automação em seus diversos aspectos.

Uma possível explicação para essas discrepâncias entre os PPCs pode estar sedimentada no fato de que o curso de Eletromecânica iniciou seu processo de abertura em 2012, enquanto Automação começou em 2015. Entre esses anos ocorreu uma mudança significativa no quadro de servidores, aumentando o número de Técnicos Administrativos em Educação e Docentes. De forma específica, houve a contratação de três pedagogas e o estabelecimento de uma Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, que passou a contribuir significativamente nos debates educacionais do Câmpus. Na citação acima é evidenciado que a pesquisa efetuada sobre o interesse da comunidade foi conduzida por essa Seção. Isso demonstra que a presença de profissionais com formação pedagógica, especificamente as pedagogas, são fundamentais na instituição, pois elas contribuem significativamente na orientação e formulação das propostas educacionais.

No que se refere à Matriz Curricular, contudo, ambos PPCs são semelhantes. Segue abaixo a Matriz Curricular do Curso de Ensino Médio Integrado de Eletromecânica:

QUADRO 1 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO EMI DE ELETROMECÂNICA DO CÂMPUS CAMPO LARGO

Componente Curricular 1º. Ano	Carga Horária h/aula	Componente Curricular 2º. Ano	Carga Horária h/aula	Componente Curric ular 3º. Ano	Carga Horária h/aula	Componente Curricular 4º. Ano	Carga Horária h/aula
Matemática I	120	Matemática II	80	Matemática III	80	Matemática IV	80
Língua Portuguesa e Literatura I	120	Língua Portuguesa e Literatura II	80	Língua Portuguesa e Literatura III	80	Língua Portuguesa e Literatura IV	80
Física I	80	Física II	40	Física III	80		
Filosofia I	40	Filosofia	40	Filosofia III	40	Filosofia IV	80
Sociologia I	40	Sociologia II	40	Sociologia III	40	Sociologia IV	80
Biologia I	80	Biologia II	80	Biologia III	80		
Geografia I	80	Geografia II	80	Geografia III	80		
História I	80	História II	80	História III	80		
		Química I	80	Química II	80	Química III	80
Educação Física I	80	Educação Física II	80	Educação Física III	80		
		Artes I	80			Artes II	80
Língua Inglesa I	80	Língua Inglesa II	40				
						Língua Espanhola	80
Tecnologia dos Materiais e Ensaios	80	Desenho Mecânico	80	Elementos de Máquina	80	Elementos de Automação	80
Eletricidade Básica	120	Desenho Eletrotécnico	80	Processos de Fabricação	120	Manutenção e Instalações Eletromecânicas	80
Metrologia	80	Instalações Elétricas Prediais	80	Circuitos Elétricos	120	Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos	80
		Mecânica Técnica	80	Segurança do Trabalho e M. Ambiente	80	Empreendedorismo	40
						Máquinas Elétricas e Acionamentos	80
						Instalação Elétrica Industrial	80
				Projeto Integrador	80	Projeto Final	80
Total	**1080**		**1120**		**1200**		**1080**

Fonte: IFPR (2015a, p. 19 – 22)

As cores acima dividem o currículo entre as disciplinas de formação geral (preto) e o formação técnica (laranja). O curso está dividido em quatro anos, com uma carga horária total de 4480 horas aula, isto é, 2080 horas aula a mais que o Ensino Médio Regular e 1280 horas acima do mínimo estabelecido pela Resolução CNE/CEB 06/2012. A carga horária elevada demanda a disponibilidade dos estudantes para ficar na instituição em dois períodos (matutino e vespertino). De acordo com o próprio PPC, a organização curricular foi estruturada da seguinte forma:

> O primeiro ano do curso compreende os componentes curriculares de formação geral voltados para uma compreensão crítica do mundo do trabalho que subsidiam uma formação cidadã do aluno, além de componentes curriculares técnicos de base, propiciando ao aluno um primeiro contato com a formação técnica específica.
>
> O segundo, terceiro e quarto anos se constituem de componentes curriculares de formação geral buscando fortalecer sua formação geral como cidadão política/reflexivo e ético, além de aprofundar seus conhecimentos nas áreas técnicas, específicas para atuação nas áreas especificadas no perfil do egresso (IFPR, 2015a, p. 13).

A construção do currículo atende, assim, objetivos específicos por cada ano do curso. De início há uma ênfase maior em disciplinas clássicas e, nos próximos anos, há uma intensificação das disciplinas técnicas. A relação entre as disciplinas de formação geral (FG) e de formação técnicas (FT) seguem a razão conforme a tabela abaixo:

TABELA 2 - RAZÃO ENTRE AS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO GERAL E TÉCNICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE ELETROMECÂNICA

	1º. Ano	2º. Ano	3º. Ano	4º. Ano
Formação Geral	74% (800 h/a)	71% (800 h/a)	60% (720 h/a)	52% (560 h/a)
Formação Técnica	26 % (280 h/a)	29% (320 h/a)	40% (480 h/a)	48% (520 h/a)

Fonte: Dados extraídos do PCC de Eletromecânica (2015a).

Observando esses dados, nota-se que os dois primeiros anos aparentam oferecer as disciplinas do Ensino Médio Regular (800 h/a) com o acréscimo das disciplinas técnicas. No terceiro ano há uma pequena diminuição no número de horas aula, mas se mantém muito próximo ao regular. Somente no quarto ano que há uma mudança mais significativa. Percebe-se, dada à carga horária elevada do curso e da distribuição das disciplinas, que aparentemente não há uma integração do currículo. Há, sim, uma sobreposição das disciplinas técnicas ao que seria um ensino médio regular. Em outras palavras, parece que a organização curricular somente acrescentou disciplinas técnicas a um currículo regular de Ensino Médio, o que pode demonstrar que não houve integração curricular. As descrições dos componentes curriculares demonstram apenas os conteúdos da mesma, não especificando a metodologia empregada, não sendo esclarecido se há de fato uma integração e interdisciplinaridade.

O PPC de Automação apresenta muitas semelhanças com Eletromecânica no que se refere à matriz curricular. Há uma diferenciação na lógica da organização do currículo explicitado no PPC:

> O marco orientador desta organização curricular está pautado nos objetivos desta instituição e na compreensão da educação como uma prática social transformadora que se compromete com a formação humana integral por meio de uma proposta de educação profissional e tecnológica que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura.
>
> Esse currículo foi pensado e planejado para o desenvolvimento da educação profissional técnica que objetiva romper com a divisão entre educação básica e técnica, possibilitando resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade, superando a visão dicotômica entre o pensar e o fazer a partir do principio da politecnia (IFPR, 2015b, p.19).

Novamente há um alinhamento mais coeso do PPC de Automação em relação às orientações do PPI e objetivos do próprio curso se comparado com o PPC de Eletromecânica. Assim, a matriz curricular de Automação está configurada dessa forma:

QUADRO 2 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO EMI DE AUTOMAÇÃO DO CÂMPUS CAMPO LARGO

Componente Curricular 1º. Ano	Carga Horária h/aula	Componente Curricular 2º. Ano	Carga Horária h/aula	Componente Curricular 3º. Ano	Carga Horária h/aula	Componente Curricular 4º. Ano	Carga Horária h/aula
Matemática I	120	Matemática II	80	Matemática III	80	Matemática IV	80
Língua Portuguesa e Literatura I	120	Língua Portuguesa e Literatura II	80	Língua Portuguesa e Literatura III	80	Língua Portuguesa e Literatura IV	80
Física I	80	Física II	80	Física III	80		
Filosofia I	80	Filosofia II	80	Filosofia III	80	Filosofia IV	80
Sociologia I	80	Sociologia II	80	Sociologia III	80	Sociologia IV	80
Biologia I	80	Biologia II	80	Biologia III	80		
Geografia I	80	Geografia II	80	Geografia III	80		
História I	80	História II	80	História III	80		
Educação Física I	80	Educação Física II	80	Educação Física III	80		
Língua Inglesa I	80	Língua Inglesa II	80				
		Química I	80	Química II	80	Química III	80
		Artes I	80			Artes II	80
						Língua Espanhola	80
Desenho Técnico	80	Instrumentação	80	Máquinas Elétricas	120	Manutenção Industrial	120
Mecânica Básica	120	Eletrônica Digital	80	Eletrônica Analógica	120	Acionamentos Elétricos	80
Informática Aplicada	80	Circuitos Elétricos	160	Automação e Pneumática	120	Instalações Elétricas Industriais	80
				Controlador Lógico Programável	120	Sistemas Supervisórios	80
						Segurança e Meio Ambiente	80
						Controle de Processos	80
						Gestão e Empreendedorismo Inovador	80
						Trabalho de Conclusão de Curso	40
Total	**1160**		**1280**		**1280**		**1200**

Fonte: IFPR (2015b, p. 21-24).

Pela tabela exposta acima, verifica-se que a distribuição das disciplinas do curso de Automação se assemelha a de Eletromecânica. A diferença que há nos componentes curriculares de formação geral é a carga horária "mínima" de 80 horas aulas, o que significa na prática 2 aulas semanais. Isso ocorre em disciplinas de filosofia, sociologia, língua inglesa, física, etc. Como consequência a carga horária total do curso de Automação é ainda maior que Eletromecânica, totalizando 4920 horas aula. A razão entre as disciplinas de formação geral e técnica ficam:

TABELA 3 - RAZÃO ENTRE AS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO GERAL E TÉCNICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE AUTOMAÇÃO

	1º. Ano	2º. Ano	3º. Ano	4º. Ano
Formação Geral	76% (880 h/a)	75% (960 h/a)	63% (800 h/a)	47% (560 h/a)
Formação Técnica	24 % (280 h/a)	25% (320 h/a)	37% (480 h/a)	53% (520 h/a)

Fonte: Dados extraídos do PCC de Automação (2015b).

Embora a distribuição dos componentes curriculares seja semelhante entre ambos os cursos, principalmente na formação geral, a carga horária de Automação é ainda maior. Isso acarreta que nos dois primeiros anos a carga horária de formação geral é semelhante ao Ensino Médio Regular. Soma-se a essa carga horária os componentes curriculares das áreas técnicas. Uma explicação possível para o fato de que não há uma grande distinção entre os dois PPCs na questão curricular (embora os fundamentos e princípios sejam bastante diferenciados) é a visão docente de que a discussão teórica e pedagógica é função das pedagogas e a "exe-

cução" é função do professor. Esse tipo de visão foi captado por Pontes, em um depoimento:

> [...] como toda reunião que é feita, nem sempre todos vão, mas, às vezes, vai um número considerável. Normalmente, vão mais professores de Formação Geral [...] Acho que aquela visão extremamente utilitária ou utilitarista dos professores de formação específica de Engenharia e tudo o mais, que acham que são discussões que não levam a nada. Então, muitos não querem participar ou, às vezes, quando aparecem lá: "Ah, a gente sempre discute isso, mas nunca chega a nada, fica sempre nisso." (Professor de Eletrotécnica, nº 04) [...]
>
> O pessoal da Pedagogia falava muito de ...[referindo-se à integração], mas a nossa parte é a de execução, de construção do currículo na questão de carga horária. A gente recebe e tal [textos], agora a gente não tem muita... [paciência] de estar lendo e tal. Nós nos preocupamos mais com o que nós vamos fazer. (Professor de Eletrotécnica, nº 05)[...]
>
> Depois [de definido o perfil] houve um segundo momento para a gente trabalhar a matriz curricular ainda em conjunto nesse grupão, com todas as áreas. Aí, foi uma briga no bom sentido, que foi o momento para dividir a carga horária para atender Ensino Médio e atender a carga horária também mínima do profissionalizante de cada área, que no nosso caso era 1200h. (Professor de Eletrotécnica, nº 01) (PONTES, 2012, p. 164).

Isto é, no que se refere à discussão teórica educacional e de seus princípios pedagógicos, a Seção Pedagógica conduz o processo. Porém, na definição da carga horária, ou "execução" nas palavras do depoimento, os professores é que dirigiam o debate, normalmente de forma fragmentada como um campo de disputas. Pontes descreveu a elaboração do PPC do EMI como um lugar

onde "instauraram conflitos internos entre professores de cada área, entre as áreas de Formação Geral e dessas com as da Formação Profissional" (PONTES, 2012, p. 204). Esse pode ser um motivo da semelhança da distribuição da carga horária dos PPCs.

Dessa forma, pode-se dizer que os PPCs se diferenciam muito nas questões relacionadas à concepção de educação profissional, enquanto um (Automação) claramente expõe um alinhamento ao PPI e propõe uma formação politécnica, o outro (Eletromecânica) é confuso e contraditório, tendendo a uma formação tecnicista e fragmentada. Contudo, na organização curricular (embora assumam premissas diferentes) ambos são semelhantes, o que pode demonstrar que, apesar de fundamentações teóricas diferenciadas, a prática aparenta ser contraditória (para ambos os cursos). Os PPCs analisados parecem apontar para uma mudança na forma de ensino, contudo está claro que há, ainda, elementos novos fundidos com velhos conceitos. A conclusão dessa análise está próxima da descrita por Pontes, ao analisar PPCs do EMI do Instituto Federal da Paraíba:

> [...] identificamos a hibridização da concepção original do EMI, uma vez que em alguns excertos se defende alguns princípios caros à proposta politécnica, ao passo que busca conciliá-los com conceitos e propostas que destoam de uma perspectiva crítico-emancipatória, ou mesmo, são ignorados em outros trechos dos referidos documentos (PONTES, 2012, p. 153).

Nota-se, assim, que no PPC é revelado uma tensão entre o velho e o novo, entre e o tecnicismo a politecnia. Por um lado, podem existir elementos que se aproximam da concepção politécnica,

por outro lado é exposta uma contradição na matriz curricular e, no caso do PPC de Eletromecânica, as próprias concepções de educação e perfil do profissional são divergentes. O fato de existir uma contradição e um campo de disputa não é um aspecto negativo, pois pode possibilitar a transformação e mudança.

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO EMI DOS CURSOS DE ELETROMECÂNICA E AUTOMAÇÃO

Essa seção objetiva compreender a percepção dos alunos do EMI sobre essa modalidade de educação, isto é, se sua formação abrange tanto sua inserção no mundo do trabalho como a formação cidadã. Os resultados apontam para o caráter contraditório da realidade, isto é, que houve, por um lado, progressos e inovações para a formação integral do aluno e, de outro, se mantém valores herdados da formação social e cultural brasileira da separação do trabalho manual e intelectual. Foram respondidos 192 questionários[24] de um total de 251 alunos do EMI em Junho de 2018. Isto é, 76,4% alunos responderam os questionários, sendo 72,3 % (81 de 112) participantes do curso de Automação Industrial e 79,8% (111 de 139) do curso de Eletromecânica.

Sobre a questão socioeconômica, os dados coletados apontam que, de fato, a maior parte dos estudantes é de baixa renda, o que atende à política de inclusão proposta pelo IFPR em seus princípios norteadores.

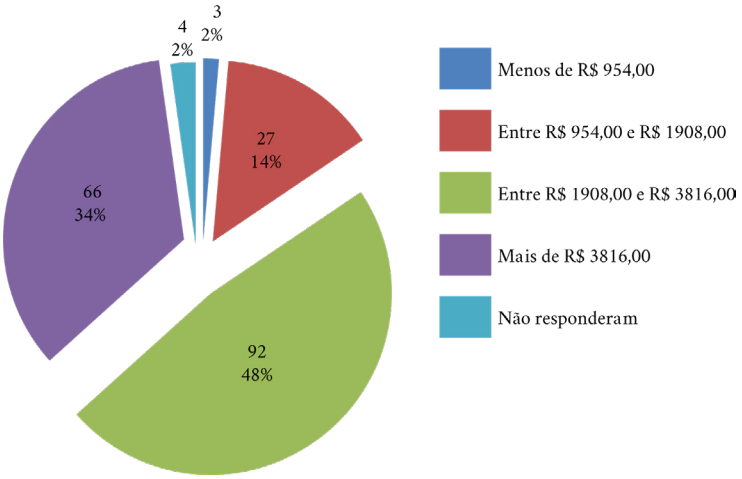
[24]A pesquisa e consequente aplicação do questionário foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, protocolo nº 86878318.5.0000.8040.

Buscando compreender de onde são os alunos, foi questionado sobre a cidade onde moram, tendo como resultado que: dos 192 entrevistados, 164 são de Campo Largo, 19 de Balsa Nova, 7 de Curitiba e 2 de Araucária. Essa questão denotou que o público atendido pelo IFPR, além de ser, em sua maioria de baixa renda, é local, afirmando sua importância para o município.

Dos 192 alunos que participaram da pesquisa, 153 estudaram somente em escola pública antes de ingressar na instituição, 17 estudaram um período em escola pública e outro em escola privada e, somente 18 estudaram em escolas privadas, sendo que 4 não responderam essa questão.

Nota-se, dessa forma, que a política das cotas tem reflexos práticos na realidade do Câmpus, na questão da origem dos estudantes. No que se refere à questão da renda familiar, a grande maioria dos alunos assinalaram que estão entre 2 e 4 salários mínimos (valor de referência do ano de 2018). Segue a gráfico ilustrando essa situação:

GRÁFICO 1 - RENDA FAMILIAR DOS ALUNOS PESQUISADOS



Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

Desses dados percebe-se que 64% (122) dos estudantes que participaram da pesquisa possuem renda familiar até quatro salários mínimos. Este é outro reflexo da política de inclusão, pois se uma família possuir 3 membros e ganhar 4 salários mínimos (R$ 3816,00) a renda per capita, grosso modo, seria de 1,3 salários mínimos (R$ 1240,00), que estaria dentro dos requisitos na alínea "a" da citação supramencionada. Em outras palavras, o grande público atendido pelo IFPR, tendo em vista essas ações afirmativas na política institucional, não provém de classes privilegiadas.

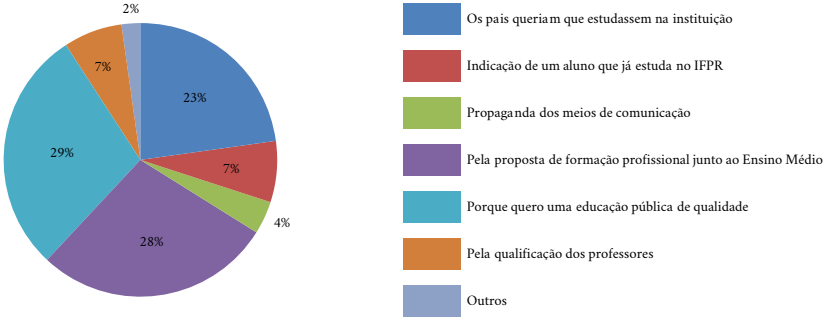
Para entender melhor sobre a origem familiar dos estudantes, foram feitas as perguntas 9 e 10 sobre a escolaridade do pai, mãe ou responsável. Pelas respostas apresentadas pelos alunos,

conclui-se que grande parte dos pais tem como formação o Ensino Médio, sendo, ainda, significativo o número de pais com apenas o Ensino Fundamental (completo e incompleto). No que se refere à escolaridade de nível superior (graduação e pós-graduação), o curso de Eletromecânica apresenta uma porcentagem um pouco maior, 35% contra 29% em relação aos pais e 43% contra 34% das mães. Chama a atenção a maior escolaridade das mães que, no caso de Eletromecânica, chega a quase 50% com Ensino Superior. Contudo, em ambos os cursos a maioria dos entrevistados afirmam que os pais possuem Ensino Médio ou menos. Esses dados representam uma realidade diferente da totalidade do município. De acordo com as informações apresentadas pelo IPARDES[25] no relatório de outubro de 2018, é mostrado que o Índice de Desenvolvimento Humano – Educação, na questão da escolaridade da população adulta, apresenta o índice de 0,47. O valor varia de 0 (zero) a 1 (um) e apresenta as seguintes faixas de desenvolvimento humano municipal: 0,000 a 0,499 - muito baixo; 0,500 a 0,599 - baixo; 0,600 a 0,699 médio; 0,700 a 0,799 - alto e 0,800 e mais - muito alto. Parece que o público que procura o IFPR possui uma escolaridade mais alta do que a realidade do município, o que pode representar possibilidades de uma atuação mais intensa local.

Objetivando entender a motivação da busca pelo IFPR, especificando o EMI, foi questionada aos estudantes sobre o principal motivo de optar pela instituição. Os resultados foram os seguintes:

[25]Relatório disponível no endereço: http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1. php?Municipio=83535

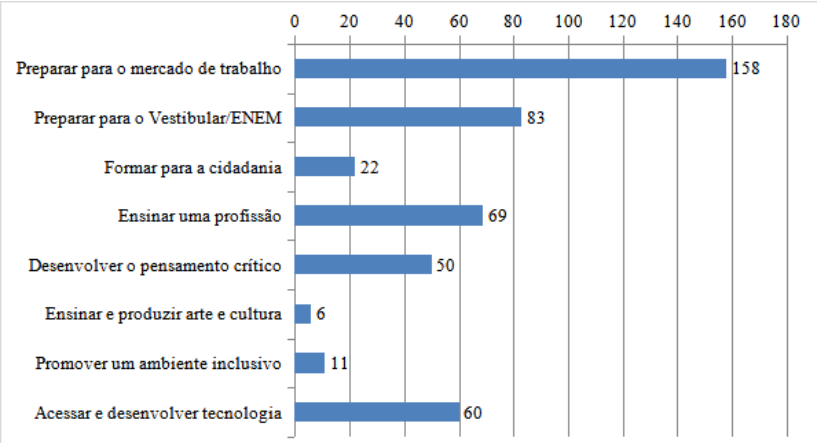
GRÁFICO 2 - QUAL O PRINCIPAL MOTIVO DE ESCOLHER CURSAR O EMI NO IFPR



Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

Como pode ser percebido pelo gráfico acima exposto, há três motivos principais para a escolha do EMI do IFPR: (1) os pais motivaram os estudos na instituição; (2) o desejo por uma escola pública de qualidade; (3) pela proposta de formação profissional junto ao Ensino Médio. Isso demonstra uma heterogeneidade nas motivações. É relevante destacar a escolha do IFPR pela proposta da formação integrada. Isso demonstra que há o desejo da sociedade, mesmo que apenas uma fração dela, de um tipo de escola que ofereça a formação geral como para o trabalho. Essas respostas, contudo, devem ser analisadas em conjunto com a próxima questão, que objetivou compreender a visão dos alunos sobre a função do EMI no IFPR. Nessa questão os alunos poderiam assinalar até três opções. Segue o gráfico com as respostas:

GRÁFICO 3 - ENTENDIMENTO DOS ALUNOS SOBRE AS PRINCIPAIS FUNÇÕES DO EMI NO IFPR (PODIAM MARCAR ATÉ TRÊS OPÇÕES)



Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

Percebe-se que a motivação da escolha do EMI do IFPR, de proporcionar a formação técnica junto à formação geral, confirma um entendimento de que esses cursos deveriam preparar para o mercado de trabalho, isto é, o IFPR deve ensinar uma profissão. Em outras palavras, a visão tecnicista ainda é muito forte, considerando a visão utilitarista que os alunos acreditam ser função do EMI. De forma quase conflituosa, a preparação para o Vestibular / Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM aparece como segundo papel. Isso parece dividir os alunos em dois grupos distintos, os que escolheram o EMI para uma profissão e ter acesso ao mercado de trabalho (tecnicistas) e outro que visa cursar o Ensino Médio visando uma educação de qualidade para ter acesso ao Ensino Superior (propedêutica). Essa questão pode ser relacionada com o próximo gráfico (Gráfico 4). No entanto, não se pode deixar de

verificar um número significativo que entende o IFPR como um espaço de desenvolvimento do pensamento crítico e de desenvolvimento tecnológico. Isso reflete, novamente, um espaço de disputas entre diversas visões, o que pode ser considerado positivo, pois possibilita avanços na superação tecnicista ou propedêutica do Ensino Médio.

É interessante contrapor esses dados com os coletados por Katharine Ninive Pinto Silva, que entrevistou 17 educadores e gestores que atuam no EMI. Todos os entrevistados concordaram, sobre a concepção do EMI: 1- o objetivo é a qualificação para o trabalho; 2 – há um limite que é a ênfase da aula na transmissão de conteúdo; 3 – educação integral como formação humana. Em comparação com os questionários respondidos pelos alunos, parece existir uma concordância entre a qualificação para o trabalho com a resposta de preparação para o mercado de trabalho. A questão da ênfase de transmissão de conteúdos se relaciona com a preparação para o Vestibular/ENEM. Silva explica essas ênfases:

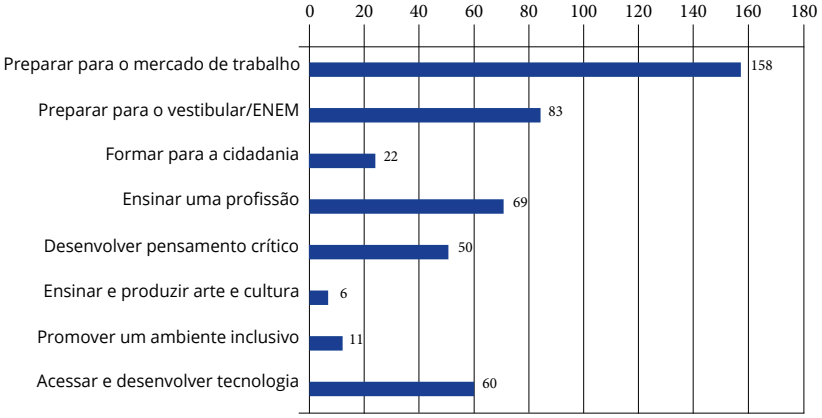
> Apesar da referência à qualificação para o trabalho entre todos os entrevistados, entre os da ETE há uma grande ênfase na formação para o vestibular, para garantir o acesso ao Ensino Superior, como podemos exemplificar através do trecho a seguir: "[...] e que vai ter ao final de três anos aqui um conhecimento bastante interessante e que vai se aprofundar no terceiro grau" (Joana Maranhão – ETE) (SILVA, 2018, p.304).

Nota-se que a ênfase de preparação para o trabalho e para o acesso ao ensino superior não é de exclusividade somente dos estudantes, mas também educadores e gestores compartilham

dessa visão. Nota-se, portanto, que há uma clara manutenção dos valores tradicionais por parte de alunos, docentes e gestores.

O próximo gráfico busca compreender a opinião dos alunos sobre a formação geral e profissional.

GRÁFICO 4 - O QUE ACHAM DO EMI, SOBRE A QUESTÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO GERAL.



Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

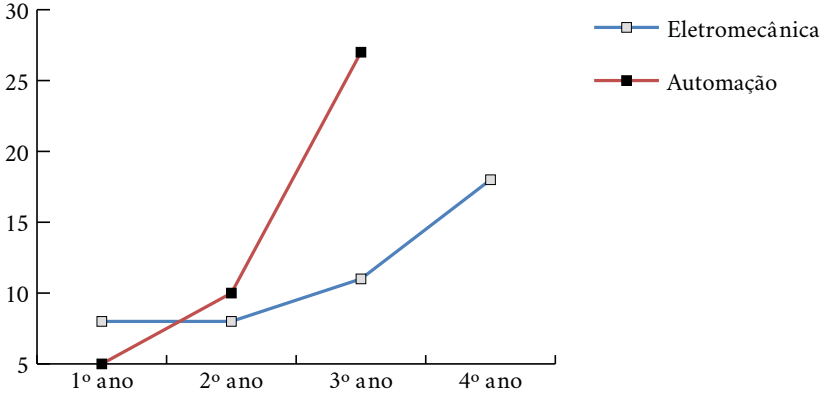
Nessa questão é interessante notar que a maioria concorda com a proposta de EMI considerando que essa tem relevância pelo fato de ter o certificado do Ensino Médio com a profissão, possivelmente porque aumenta a escolaridade e os tornam aptos a trabalhar. Contudo, também há um número significativo de alunos que concordam com a forma Integrada ao Ensino Médio, mesmo que isso não signifique um ingresso imediato ao mercado de trabalho. Isso demonstra que a preparação para o trabalho, para esses alunos, não está focada somente em questões de uma

profissão específica. Há, assim, uma possibilidade de que esses alunos já estejam num processo de entendimento do EMI não mais da forma tecnicista tradicional. Novamente, a questão revela uma heterogeneidade do corpo discente. Em uma comparação entre os dois cursos, sobre as respostas dessa questão, nota-se que há uma pequena divergência, sendo que o curso de Eletromecânica tem um aumento significativo de uma visão mais propedêutica.

Existe, assim, uma pequena diferença entre os alunos dos dois cursos no entendimento sobre a necessidade de formação geral e técnica. A divergência pode ser fruto da experiência adquirida ao longo do tempo, pois Eletromecânica foi a primeiro curso de EMI integrado, em que teve falta de professores e adaptações feitas ao longo do tempo. Há também uma correlação entre os anos iniciais e finais. Os alunos dos últimos anos tendem a visar mais a necessidade de estudos para o acesso ao Ensino Superior, que pode ser fruto do término do próprio Ensino Médio. No curso de Automação, o interesse por uma educação propedêutica passa de 5% no primeiro ano para 27% no terceiro. No caso de Eletromecânica essa evolução é de 8% no primeiro ano para 18% no quarto ano.

Essa evolução é ilustrada no gráfico abaixo:

GRÁFICO 5 - EVOLUÇÃO DO INTERESSE PELA FUNÇÃO PROPEDÊUTICA DO EMI

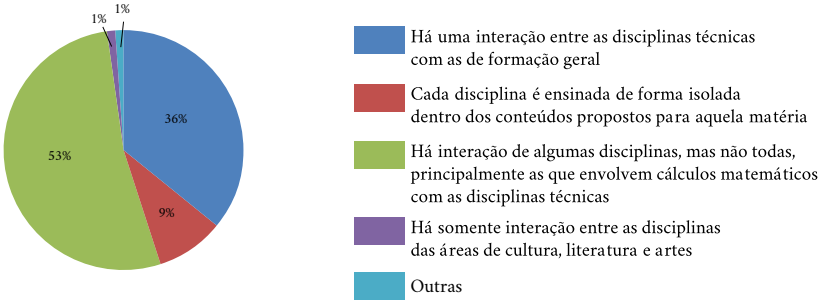


Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

Parece existir, portanto, no decorrer do curso, maior interesse no acesso ao curso superior. Isso justificaria uma proposta de verticalização no IFPR, permitindo aos estudantes percorrerem um itinerário formativo, no qual a própria instituição oferece uma possibilidade de aprofundamentos dos estudos.

No que se refere a percepção dos alunos sobre a integração das disciplinas técnicas, temos os seguintes dados:

GRÁFICO 6 - OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE A INTEGRAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO TÉCNICAS E GERAIS



Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

A maioria dos alunos acredita que existe integração curricular somente nas disciplinas relacionadas às ciências exatas com as disciplinas técnicas. Isso demonstra, ainda, uma valorização da lógica formal de ensino, que considera os conhecimentos das ciências humanas não úteis na profissionalização. Assim, as disciplinas de Formação Geral que parecem não se relacionarem com as técnicas são ensinadas de forma isolada. Enquanto isso, aquelas que têm alguma relação são submetidas à lógica profissionalizante. Pontes descreve um processo semelhante ao afirmar que:

> [...] pudemos compreender que, durante o desenvolvimento da proposta pedagógica dos cursos integrados em análise, houve dificuldade de se estabelecer a articulação entre áreas e disciplinas em torno de objetivos e princípios comuns. Os objetivos definidos para algumas disciplinas da Formação Geral, especialmente as mais diretamente relacionadas às necessidades da área técnica, foram em certa medida submetidos a uma perspectiva profissionalizante, assumindo uma dimensão instrumental (PONTES, 2012, p. 202).

Isso pode ter ocorrido nos cursos de EMI do Câmpus Campo Largo, tendo em vista que a percepção dos estudantes é que há uma integração de algumas disciplinas que envolvem cálculos matemáticos com a área técnica. Isso pode demonstrar certa dimensão instrumental no EMI. Entretanto, é significativa a percepção de 36% dos entrevistados que acreditam haver a integração de todas as disciplinas.

Novamente parecem existir visões contraditórias entre os cursos. Constatou-se que para 44% dos alunos do curso de Automação existe uma integração das disciplinas de formação geral com as técnicas, enquanto para a Eletromecânica esse índice é de somente 31%. Essa divergência pode ser resultado da forma diferenciada que ambos os PPCs foram elaborados. Como visto na seção anterior, o curso de Automação Industrial foi construído de forma mais coesa, atendendo uma visão mais politécnica. Pelo fato de que a elaboração do curso envolve a participação dos professores, esse pode ter sido um momento de aprendizado e discussão coletiva sobre qual tipo de educação deveria ser ofertado. Como consequência, a prática docente pode ter sido diferenciada, o que acarretou numa diferente percepção dos alunos. Destaca-se que a proposta politécnica visa a integração de todas as disciplinas, não só as que "aparentam" ter pontos de contato. O planejamento pedagógico deve levar isso em consideração. Priscila de Souza Chisté destaca que:

> No plano pedagógico, em se tratando da escola de Ensino Médio, essa proposta de articulação entre o trabalho e o ensino pressupõe a integração de todas as disciplinas, saturando-as ao máximo, com as questões e desafios concretos

> suscitados pela atividade laborativa. Tal forma de integração tem por objetivo, no seu limite, romper com a fragmentação do conhecimento. A formação politécnica deve penetrar todas as disciplinas e se traduzir na escolha do ensino tanto da Física como da Química, tanto das Ciências Naturais como das Ciências Sociais. Assim, a escola politécnica visa colocar o aluno em contato com a herança cultural e ser uma escola criadora, capaz de desenvolver a personalidade e a autonomia do discente. Uma escola cujo objetivo básico é desenvolver o alicerce cultural sólido e durável, capaz de acompanhar o indivíduo em sua trajetória, útil às suas atividades de trabalho e de vida, independentemente da especificidade exercida (CHISTÉ, 2017, p. 124).

A articulação entre o trabalho e o ensino de forma a integrar todas as disciplinas é um dos princípios para a superação do ensino dual. Por isso, percebe-se que essa questão está relacionada ao próximo dado coletado sobre o foco da formação profissional do EMI do IFPR, se ele está assentado no equilíbrio entre teoria e prática, ou se valoriza mais o intelectual ou o manual.

A maioria dos alunos, 56%, percebe existir um equilíbrio entre a formação técnica e intelectual. Apesar de que boa parte dos estudantes apontarem uma falta de integração entre as disciplinas, eles acreditam que há um equilíbrio no ensino. Isto é algo aparentemente contraditório, mas demonstra que o ensino, mesmo fragmentado, tem aspectos de um ensino intelectual e profissional. Se for analisado por curso, mantêm-se índices semelhantes. Cabe aqui destacar que há um entendimento errado de relação entre teoria e prática tanto por parte de professores, como pelos alunos. Parece existir um entendimento da fragmentação (não integração) entre as questões práticas, com as teóricas, sendo que elas devam

ser ensinadas em tempos separados. Sobre esse aspecto Dalla Nora *et al* explanam:

> Na escola, também, evidencia-se o dualismo entre teoria e prática, quando determinados componentes curriculares, a exemplo das disciplinas de Biologia, Química, Matemática, ressaltam apenas os elementos teóricos e deixam a desejar nos conhecimentos práticos. Diferentemente da Educação Física, componente curricular no qual prevalece na escola a prática em detrimento da teoria. Muitas vezes, os professores fazem essa distinção e fragmentação entre teórico e prático, sendo a teoria o momento da explanação teórica do conteúdo e a prática, a aplicabilidade desse conhecimento a partir de exercícios e atividades propostas (DALLA NORA et al, 2018, p. 294).

Isso significa que há uma compreensão de que existem componentes predominantemente práticos (educação física, ou conhecimentos técnicos) e outros que são essencialmente teóricos (matemática, cálculos, etc). Embora pareça existir um equilíbrio entre as questões teóricas e práticas (intelectuais e práticas), isso não significa necessariamente a integração entre as mesmas.

Outro indicador captado pela pesquisa é sobre qual tipo de trabalho os estudantes consideravam valorizado socialmente. Desse questionamento, 76 consideraram os trabalhos práticos mais valorizados contra 107 que assinalaram que o trabalho intelectual é mais valorizado. Nota-se aqui, novamente, a manutenção da ideia de que o trabalho intelectual é mais valorizado.

Das análises dos questionários dos alunos e dos PPCs do Ensino Médio Integrado de Automação e Eletromecânica do Câmpus Campo Largo, percebeu-se um ambiente de disputa de visões

contraditórias. Na elaboração do PPC nota-se um embate entre as concepções tecnicistas, polivalentes com as da politecnia. Os alunos veem no EMI funções e objetivos diferenciados, sendo que uns acreditam que o objetivo maior é a formação para o mercado de trabalho, outros na preparação para o Vestibular ou ENEM, e há, ainda, aqueles (em minoria) que entendem que o desenvolvimento do pensamento crítico e a cidadania como funções principais.

Dessa análise conclui-se que, na prática, ainda há muitas contradições na implantação de uma educação politécnica. O progresso de uma educação politécnica é desafiado tanto pelos alunos, que carregam consigo aspectos da formação social brasileira que entendem a educação profissional como menos valorizada que o ensino regular, como pelos professores, que também estão arraigados em concepções tecnicistas, polivalentes e da pedagogia tradicional. Há ainda a conjuntura política e econômica que influencia e (re)direciona as políticas educacionais, podendo fortalecer ou não determinadas concepções para o ensino profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a análise dos questionários e dos documentos institucionais, conclui-se que os cursos do EMI, no Câmpus Campo Largo – IFPR apresentaram, por um lado, avanços na implantação do ensino próximo à Educação Integral (politécnica), mas, por outro lado, com práticas contraditórias. Isso ocorre devido a diversos fatores como a formação tradicional dos professores, estruturas físicas deficientes, ambiente de disputa de diferentes ideologias, entre outros. Celso João Ferreti comenta sobre a implantação dos cursos técnicos no IFPR:

> Para que tal ocorra, é necessário o reconhecimento institucional de que o processo vigente de implementação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio sob a forma integrada, na perspectiva delineada pelo Decreto 5.154/2004 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mostrou ser determinado, no Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia de Paraná, por um conjunto de circunstâncias contraditórias as quais, ao mesmo tempo em que permitem descortinar perspectivas favoráveis a tal implementação, apontam para sérios entraves a ela (FERRETI, 2018, p. 44).

Isto é, há uma contradição presente na implantação dos cursos técnicos, mas isso é sinal de que há perspectivas favoráveis. Por isso da importância de se entender os limites e as possibilidades da Educação Integral no EMI. Salienta-se, também, que as condições para a implantação de uma educação politécnica não dependem somente da estrutura organizacional do IFPR, da formação dos professores e de infraestrutura. É necessário assinalar

a importância do cenário econômico e político para a implementação dessa nova proposta. A partir do Decreto 5154/2004, iniciou-se, em uma determinada conjuntura, a possibilidade de uma Educação Integral com a orientação politécnica. Essa situação resultou em um ambiente que, embora contraditório, traz avanços rumo a uma superação da visão dicotômica da educação. Nesse sentido, Garcia conclui:

> Assim, ressalta-se que para consolidação de um projeto contra hegemônico, a sua base não se restringe somente a mudança de atitude dos professores ou a sua organização pedagógica, o que seria um reducionismo com a proposta, mas abrange todo um contexto histórico, político, econômico e social que são marcados pela estrutura do sistema capitalista que impõe toda sua contradição e força de dominação na formação da classe trabalhadora com o objetivo de formar um ser humano flexível, polivalente e fragmentado (GARCIA, 2017, p. 230).

Isso significa que se houver uma intensificação do sistema capitalista, por meio de alterações no cenário político e econômico, essa política até então em fase de implantação pode sofrer consequências. Os primeiros sinais dessa situação podem ser vistos na aprovação da Lei 13415/2017, do Novo Ensino Médio, que atinge diretamente a proposta de formação profissional e, recentemente, as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica CNE/CEB nº 1/2021. Nesse sentido, faz-se necessário a resistência, para a implantação de uma proposta politécnica.

Justamente por entender a importância do contexto de formação social, em seus aspectos políticos e econômicos, que esse trabalho objetivou compreender a implantação do Ensino Médio

Integrado em Câmpus do IFPR. Percebeu-se que esse sempre foi um campo de disputas, em que houve avanços e retrocessos, sendo que nos últimos 15 anos existiu um progresso para a implantação de uma proposta de educação politécnica, ainda permeada por contradições. Esse avanço, entretanto, está ameaçado decorrente das mudanças de conjuntura ocorridas no período.

O PAPEL DA FILOSOFIA NO ENSINO TÉCNICO DO IFPR

Joelson Juk

INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado da tese que tratou da problemática da Filosofia no Brasil, objetivamente a investigação das *condições e contradições do ensino da Filosofia no Brasil: da instrução jesuíta ao ensino técnico no IFPR*, tendo sido apresentada e aprovada no Programa de Pós-graduação em Educação, Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

A metodologia foi desenvolvida por meio de pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, a partir de análise documental e fatual e, como aporte afirmativo de estudo, assumiu-se a perspectiva do campo de análise da hermenêutica para a interpretação, o discernimento e as conclusões, fundamentando o trabalho em uma abordagem Histórica-dialética sobre o movimento histórico concreto dialético. Em sentido lato sensu pretende-se oferecer a academia uma investigação de *metaensino*, e em sentido stricto sensu visa-se a apologia de uma *metafilosofia brasileira*.

A investigação qualitativa, conforme Briceño-León (2003), permite ao investigador uma atuação de dentro da problemática analisada, aproximando-o da realidade do estudo de modo regular, gradual e atuante para o recolhimento de dados e de estraté-

gias não estruturadas. Pela hermenêutica, entendemos, como a pesquisadora social Minayo (2003), que a intersubjetividade se torna o terreno do processo científico da ação humana e uma práxis interpretativa, que requer que se busquem as diferenças e as semelhanças entre o contexto do investigador e o do tema investigado, compartilhando-se os conhecimentos entre o mundo observado e o sujeito da pesquisa: compreender é sempre compreender-se. Como lembra Gadamer (1998), a interpretação se faz presente como imperativo significante, uma vez que a consciência histórica escuta e reflete sobre si mesma, colocando-se no contexto em que se originou, como o modo de verificação dos significados e valores referentes que lhe dizem respeito. Compartilhamos da ideia do filósofo marxista Kosik (2002), que a apropriação da dialeticidade da realidade concreta com a investigação em desenvolvimento só é possível porque é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo daquilo que é como tal. Entre a forma e o conteúdo, transitamos entre idas e vindas para nos aproximarmos da verdade, ou seja, do *detóur*. Para o desenvolvimento da pesquisa, nessa abordagem dialética, decidimos pela adoção do método de exposição e de investigação, conforme defendido por Marx (1872): o modo de exposição se tem de distinguir formalmente do modo de investigação, pois há uma apropriação do material, em pormenor, analisando as suas diversas formas de desenvolvimento e seguindo as pistas dos vínculos internos.

A metodologia apresentada viabilizou a redação deste capítulo, com vistas ao alcance de objetivos específicos, a saber: (1) estabelecimento da relação entre a Filosofia e o ensino técnico com

seus desafios e perspectivas; (2) reflexão sobre o papel da Filosofia no ensino técnico levando em conta o papel que desempenha na matriz curricular do ensino técnico; e, (3) consideração sobre o papel da Filosofia na matriz curricular do ensino técnico no Instituto Federal do Paraná (IFPR), na perspectiva de uma atitude de apologia consciente e crítica. Em síntese, a problemática curricular continua relevante para a verificação teórico-metodológica de possíveis contribuições filosóficas na formação de profissionais de administração, agroecologia, comunicação visual, edificações, eletrotécnica, mecânica, radiologia, telecomunicações, turismo, etc. Da mesma forma, há um reconhecimento manifestado ou dissimulado de que a presença da disciplina de Filosofia em cursos voltados para o pragmatismo econômico-industrial é um motivo de estranhamento, quando não de incompreensão política.

Com a expectativa e o horizonte da reflexão, ao adentrar na realidade do IFPR, busca-se o *modus operandi* do ensino nela percebido pelo pesquisador em um determinado contexto e rejeitando a mera constatação de fatos históricos. A partir de uma inquietação intelectual, procura-se as bases teóricas-metodológicas para os futuros apontamentos filosóficos críticos, no sentido de contribuição teórica. Parte-se da ideia de que a razão filosófica provoca a desconfiança na razão instrumental, na medida em que chama a atenção para os interesses evidentes, ou subjacentes, que sustentam o pensamento positivista do mundo e da educação profissional, sob o caráter de ensino instrumental e tecnicista. Pretende-se provocar o debate sobre os conhecimentos filosófi-

cos considerados essenciais para uma formação técnica em uma perspectiva de omnilateralidade.

Como resultado do trabalho, espera-se alcançar o discernimento dos sujeitos públicos que administram, executam, organizam ou pensam os projetos pedagógicos de cursos técnicos. Daí a proposta de demonstrar a possibilidade de uma educação profissional técnica do ponto de vista do homem como um *zoon politikon*, cujo locus privilegiado seja o pensamento esclarecido, que cumpre a função histórica de revelação do entorpecimento da mentalidade técnica. Aponta-se, nessa direção, para a intervenção filosófica na construção de uma proposta educacional com duas frentes de atuação: por um lado, no fortalecimento das políticas de obrigatoriedade do ensino das humanidades nos cursos técnicos; por outro, na discussão sobre a equação desfavorável entre as disciplinas técnicas e humanísticas nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos da instituição escolhida. Vislumbra-se pôr em evidência que a formação de profissionais autônomos e críticos necessita de bases epistemológicas e pedagógicas, que transcendam as competências e/ou habilidades meramente empírico-formais.

REPENSANDO O PAPEL DA FILOSOFIA NO ENSINO TÉCNICO DO IFPR

Questões primordiais da educação, no contexto amplo do ensino técnico, foram analisadas na tese defendida em 2019, com o título "Condições e contradições do ensino da Filosofia no Brasil: da instrução jesuíta ao ensino técnico no IFPR". No presente capítulo, apresentamos os resultados de pesquisa, que indicam

certos desafios e perspectivas curriculares para a demarcação do campo de saber da Filosofia, no interior de uma instituição de ensino voltada à formação de profissionais para diversas áreas do conhecimento. No caso concreto estudado, o IFPR, parte-se de algumas informações gerais acerca de sua forma de seleção dos estudantes para o ano de 2015. A primeira tarefa consistiu-se na coleta de informações sobre a oferta de cursos técnicos de nível médio. Foram ofertados 122 cursos com 4.587 vagas, entre técnicos e superiores, para esse ano letivo, nos 22 *campi* do IFPR, distribuídos em todas as regiões do Estado do Paraná. Desses, cerca de 90 cursos foram ofertados como cursos técnicos de nível médio, com mais de 3.408 vagas, das quais, 80 % destinadas à política de inclusão.

Vale observar que os cursos técnicos integrados ao ensino médio são destinados para os estudantes que já concluíram o ensino fundamental. Os cursos técnicos subsequentes se destinam aos estudantes com ensino médio completo, conferindo habilitação profissional técnica de nível médio. Os cursos técnicos concomitantes são ofertados para os estudantes que cursam o ensino médio em outra instituição de ensino, mas que estejam no 2º ano do ensino médio regular: em paralelo e em contraturno, cursam o ensino médio em instituição pública/privada e o curso técnico de nível médio no IFPR.

Salienta-se que o currículo dos cursos técnicos é um fenômeno educacional amplo e complexo que aponta em que direção político-pedagógica a instituição pretende se dirigir. Em sentido restrito, expõe a concepção de ensino e de aprendizagem e, em

sentido geral, revela a missão, visão, valores e finalidades institucionais. Não é uma simples organização cronológica, lógica e quantitativa de disciplinas e conteúdos programáticos. Para além de ser mera compilação de disciplinas, o currículo é uma importante ferramenta de identificação das diretrizes educacionais alicerçadas em concepções de mundo e em formas de pensar e agir pedagógico. Ao compreender a espinha dorsal do currículo, compreende-se o projeto político pedagógico e, portanto, o pensamento pedagógico que sustenta a instituição.

REPENSANDO O PAPEL DA FILOSOFIA NA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO TÉCNICO NO IFPR

Uma questão nos inspira: quais as principais considerações que podemos estabelecer no sentido da tensão entre o que as teorias da educação apresentam e que identificamos em uma determinada realidade concreta? É o que passamos a considerar a partir de agora. Nas Tabelas 1 e 2, apresentam-se os dados extraídos das matrizes curriculares dos cursos técnicos de nível médio de diversas unidades administrativas do IFPR (*campi*), a serem analisados após a identificação, mensuração e estatística das informações, uma vez que traduzem um universo significativo de amostragem:

TABELA 1 – CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES

Eixos Tecnológicos	Cursos	Carga Horária (Total)	Carga Horária (Filosofia)
Ambiente e Saúde	Enfermagem	1.819 horas	nenhuma
Desenvolvimento Educacional e Social	Eletromecânica	1.680 horas	nenhuma
Controle e Processos industriais	Orientação Comunitária	1.200 horas	nenhuma
Gestão e Negócios Desenvolvimento Educacional e Social	Administração	1.120 horas	nenhuma
Informação e Comunicação	Informática	1.000 horas	nenhuma
Infraestrutura	Desenho de Construção Civil	1.200 horas	nenhuma
Produção Cultural de Design	Arte Dramática	800 horas	nenhuma
Produção Industrial	Cerâmica	1.860 horas	nenhuma
Recursos Naturais	Agroecologia	1.460 horas	nenhuma
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Cozinha	1.172 horas	nenhuma
Total da Carga Horária:		**13.311 horas**	**nenhuma**

Fonte: Dados organizados pelo autor, com base nas informações do site do IFPR (2018).

TABELA 2 – CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTES

Eixos Tecnológicos	Cursos	Carga Horária (Total)	Carga Horária (Filosofia)
Informação e Comunicação	Informática	1.200 horas	nenhuma
Recursos Naturais	Agroecologia	1.200 horas	nenhuma
Total da Carga Horária:		**2.400 horas**	**nenhuma**

Fonte: Org. pelo autor, com base nas informações do site do IFPR (2018).

Nas Tabelas 1 e 2, apresentam-se os dados que revelam a dualidade educacional no IFPR, de modo particular, analisando-se os cursos técnicos subsequentes e os cursos técnicos concomitantes, por razões demonstradas, na sequência da análise. Do universo de cursos técnicos de nível médio, filiados aos eixos tecnológicos respectivos, fez-se uma análise baseada em certa amostragem significava, na modalidade presencial, considerando-se os cursos técnicos integrados ao ensino médio, subsequentes e concomitantes. Grandes desafios e perspectivas curriculares para o ensino de Filosofia foram detectados no levantamento, de modo particular, quando isolados os cursos técnicos em seus formatos específicos de oferta. Essa separação é relevante, dado que cada formato de curso atende público-alvo distinto: (1) na Tabela 1, apresentam-se 10 eixos tecnológicos e 1 curso de cada eixo tecnológico e (2) na Tabela 2, expõe-se 2 eixos tecnológicos e 1 curso de cada eixo tecnológico, sendo que foram encontrados 2 cursos nos 22 *campi*.

Verificou-se a carga horária total de cada um desses cursos, prevista nos respectivos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs)

e verificou-se, também, a carga horária destinada à Filosofia. A seleção de cursos foi realizada aleatoriamente, mas de modo que cada um dos 22 *campi* do IFPR fosse contemplado no levantamento. Optou-se por não identificar cada *campus* com determinado curso, para reforçar a ideia de compreensão do *modus faciendi* da formação técnica profissionalizante ofertada, ou seja, a totalidade. Os números da Tabela 1 e da Tabela 2 revelam que, do total de 15.711 horas-aula dos 12 cursos destacados, em média, temos 1.309 horas-aula por curso, quantidade suficiente para uma formação profissional exigida no mercado de trabalho brasileiro. Chama a atenção o fato de que *nenhuma* carga horária foi destinada para a disciplina de Filosofia. Em um ou outro caso, no curso de Orientação Comunitária, a Filosofia aparece ao lado de outra disciplina, como a Sociologia, com o conteúdo programático de *introdução, noções básicas e domínio de conhecimentos gerais de Filosofia.*

TABELA 3 – CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

Eixos Tecnológicos	Cursos	Carga Horária (Total)	Carga Horária (Filosofia)
Ambiente e Saúde	Biotecnologia	3.300 horas	160 horas
Controle e Processos industriais	Automação Industrial	3.600 horas	160 horas
Gestão e Negócios	Administração	3.920 horas	120 horas
Informação e Comunicação	Informática	4.000 horas	160 horas
Infraestrutura	Edificações	4.295 horas	160 horas
Produção Alimentícia	Agroindústria	3.532 horas	160 horas
Produção Cultural de Design	Processos Fotográficos	3.880 horas	120 horas
Produção Industrial	Petróleo e Gás	4.280 horas	120 horas
Recursos Naturais	Agroecologia	3.600 horas	160 horas
Total da Carga Horária:		**34.407 horas**	**1.320 horas**

Fonte: Dados organizados pelo autor, com base nas informações do site do IFPR (2018).

Na Tabela 3, apresentam-se 9 eixos tecnológicos e 1 curso de cada eixo tecnológico. Da maneira como feito na análise das amostragens das Tabelas 1 e 2, verificou-se a carga horária total de cada um desses cursos, prevista nos respectivos PPCs e verificou-se, também, a carga horária destinada à Filosofia. A seleção de cursos também foi realizada aleatoriamente, mas de modo que

cada um dos 22 *campi* do IFPR fosse contemplado no levantamento. Optou-se, novamente, por não identificar cada campus com determinado curso, para reforçar a ideia de compreensão do *modus faciendi* da formação técnica profissionalizante ofertada, ou seja, a totalidade. Os números da Tabela 3 revelam que, do total de 34.407 horas-aula dos 9 cursos pesquisados, em média, temos 3.823 horas-aula por curso, quantidade suficiente para uma formação profissional exigida no mercado de trabalho.

Diferentemente das tabelas anteriores, que não registram qualquer carga horária destinada para a disciplina de Filosofia, a Tabela 3 aponta para uma realidade concreta mais favorável à Filosofia. Do total de 34.407 horas-aula destinadas para as disciplinas técnicas e/ou, como vimos, para as disciplinas mistas ou indefinidas (*tecnologia, sociedade e trabalho, projeto integrador*, entre outros), destina-se para a Filosofia um total de 1.320 horas-aula ou 3,8 %, o que resulta, em média, em 146 horas-aula por curso. Levando-se em conta que os cursos técnicos integrados têm duração de 3 ou 4 anos, nos cursos com duração de 3 anos, verificou-se, em média, 120 horas-aula por ano e nos cursos com duração de 4 anos, verificou-se, em média, 160 horas-aula por ano. Sabe-se que cada ano letivo tem 40 semanas de aula, em média, aproximadamente 10 meses de aula, então, deduz-se que a Filosofia está contemplada nesses cursos pesquisados, com 1 hora-aula por semana ou 40 hora-aula por ano. O que se percebeu, preliminarmente, é que existe certo reconhecimento da importância da Filosofia nos currículos técnicos, porém, a ignorância do correto significado da presença dessa ciência humana nos currículos de cursos e a

resistência automática advinda da ideia de sua inutilidade científica frente aos problemas de ordem prática e técnica, são forças proibitivas que empurram a Filosofia para áreas periféricas do currículo técnico. Assim, a Filosofia perde sua potencialidade de ciência humana autônoma nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs). Por consequência, é desse modo que se fortalecem os discursos e práticas pedagógicas que insinuam ser a Filosofia uma disciplina curricular meramente temática e transdisciplinar. Observa-se que os conhecimentos filosóficos são vistos como dispensáveis na prática profissional e, seus conteúdos, podem ser providos em temas transversais, distribuídos nas disciplinas da matriz curricular e lecionados pelos docentes dessas respectivas disciplinas.

Aqui se identifica a dualidade ainda reinante na formação profissional, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. A Filosofia parece ser identificada como disciplina da mera especulação, se essa impressão estiver correta, frente aos dados analisados. Essa característica lhe confere o descarte curricular aceitável e compreensível, na medida em que os cursos técnicos são vistos como instrumentos de qualificação profissional essencialmente práticos, em atendimento às expectativas de perfil mercadológico, qual seja, o de técnicos que saibam *como fazer* e não o de técnicos que saibam *por que fazer*. Destaca-se que essa cultura curricular tecnicista enraizada nas convicções ou pseudoconvicções pedagógicas impedem um saber integral, domínio epistemológico ímpar para o ensino humanista. Daí a conclusão provisória de estarmos diante de um *currículo técnico anti-humanista,* inibidor da reflexão filosófica, de práticas e processos argumentativos diversos, con-

trários entre si, mas não contraditórios. Aliás, o *telos* fundamental de todo processo educativo reside no respeito às diferenças que tornam possível a unidade.

São três os desafios e as perspectivas curriculares para o ensino de Filosofia no IFPR. Por essa razão, o presente estudo indica a necessidade de que os gestores, pedagogos, docentes (especialmente os filósofos) e estudantes da instituição procurem o diálogo pedagógico que transforme o *status* quo da matriz curricular dos cursos técnicos subsequentes e concomitantes, alicerçada no ensino tecnicista e consolidada na resistência ao ensino das áreas humanas, em geral, e da Filosofia, em particular. Elenca-se a seguir esses desafios e essas perspectivas: (1) transformar a obrigatoriedade legal do ensino da Filosofia, em todas as séries/períodos do ensino médio, estabelecida pelo Parecer CNE/CEB 38, de 07 de julho de 2006, e pela Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, em obrigatoriedade pedagógica no ensino técnico. A cultura tecnicista da matriz curricular investigada, gradativamente, será substituída por uma cultura técnico-humanista (integrada). A ideia de *humanização do currículo técnico* requer um esforço, a partir de uma iniciativa institucional, para o resgate dos conteúdos humanísticos e para a consolidação de uma cultura epistemológica de agregação das competências humanas nas competências técnicas, e vice-versa. Isso indica que, na matriz curricular dos cursos técnicos subsequentes e concomitantes, se faz necessária a inclusão da Filosofia com a previsão de 2 horas-aula por semana, independentemente se o curso seja organizado por período semestral ou anual. Isso indica também que, na matriz curricular dos

cursos técnicos integrados, já organizados por período anual, se faz necessário o acréscimo de 1 hora-aula de Filosofia por semana, em todos os cursos técnicos de nível médio do IFPR.

A emancipação, a integração e a sensibilização são palavras-chave para essa mudança de ideia e ação educacional; (2) a matriz curricular dos cursos técnicos, presente nos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados, é proposta e organizada, primeiramente, por especialistas das áreas técnicas e pelos técnicos de educação. As contribuições ou participações de docentes das áreas de humanas ocorrem, via de regra, em um segundo momento. O docente e o estudante, executam o plano de ensino pré-elaborado. A participação isonômica de docentes da base técnica e da base comum na concepção, elaboração e execução dos projetos de cursos e de suas respectivas matrizes curriculares, contribui para o estabelecimento de uma proposta pedagógica com respeito às especificidades das disciplinas e de seus estatutos científicos, num viés solidário de construção do conhecimento integral e (3) o conhecimento pretendido nos cursos técnicos, responde às demandas do mercado de trabalho e não do mundo do trabalho. O conhecimento humanístico secundário ou desprezado, resulta de uma produção em série, como simulacro do que acontece na produção fabril:

> [...] o fato é que, desde que o homem é homem, ele remodelou o real. Na produção de si mesma, a humanidade se efetivou na produção de coisas. A *poíesis* (produção) é, para a *conjunção*, primitiva, arcaica, original. Portanto, é aquilo que nos funda. Consequentemente, ela que nos sustem. Para nós, homens do século XXI, gerenciados pelo *mercado*, nada mais óbvio (AMARAL FILHO, 2003, p. 65).

A matriz curricular é composta por disciplinas com conteúdos próprios e independentes entre si. A integração curricular é uma estratégia de ensino, é um processo dialético de superação da realidade educacional anacrônica e dualista, porque demanda uma atitude cooperativa, comprometida e consciente de diálogo pedagógico. Se os docentes trabalham em sincronia didática e com espírito crítico, a consequência imediata é a influência positiva sobre as condutas afetivas, axiológicas, cognitivas e pedagógicas dos estudantes envolvidos nas práxis da educação. O mundo do trabalho precisa ser contemplado em suas dimensões amplas e complexas, favorecendo a formação profissional para a vida, nas suas manifestações, formatos, harmonias e contradições, e não mera qualificação para demandas efêmeras do mercado do trabalho. A técnica e o ensino têm especificidades próprias, mas o que une esses dois polos aparentemente opostos, é exatamente a formação profissional. Abaixo uma sugestão de um plano de estudos, ementário ou programa da disciplina de Filosofia em cursos técnicos de nível médio do IFPR com duração de 3 anos, a ser incorporado nos PPCs, nas modalidades presencial e a distância, para cursos técnicos integrados, subsequentes, concomitantes e Proeja.

PROPOSTA DE PROGRAMA DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS DO IFPR

CAMPUS HIPOTÉTICO DO IFPR	
Curso: Mecânica Integrado	**Eixo Tecnológico**: Controle e Processos Industriais
Componente Curricular: FILOSOFIA I	
Carga Horária (hora aula): 80	**Período letivo**: 1º ano

Ementa: Conhecer e analisar os principais tópicos da tradição filosófica antiga, desde o rompimento para com a Mitologia até a construção sistemática de Aristóteles, perpassando aspectos da Filosofia teórica e prática:

1. ORIGEM DA FILOSOFIA
- A reflexão na Filosofia: do mito à razão
- Áreas e períodos da Filosofia ocidental
- A Filosofia na diversidade de saberes e conhecimentos

2. TEORIA DO CONHECIMENTO: FILOSOFIA
- A Filosofia na Antiguidade
- A Filosofia na Idade Média
- A Filosofia na Modernidade
- A Filosofia na Contemporaneidade

3. TEORIA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIA
- O conhecimento na Antiguidade
- O conhecimento na Idade Média
- O conhecimento na Modernidade
- O conhecimento na Contemporaneidade

4. FILOSOFIA: ÉTICA E POLÍTICA
- A construção ocidental da ética e da política
- A política na Antiguidade, Idade Média, Modernidade e Contemporaneidade
- A ética na Antiguidade, Idade Média, Modernidade e Contemporaneidade
- Concepções de Estado, moral e lei

Bibliografia Básica:
ARISTÓTELES. Obras. Poética. Retorica. Logica. Física. Metafisica. Tratados de ética. Política: constitucion de Atenas. Madrid, Espanha: Aguilar, s/d.
BARNES, Jonathan. *Filósofos pré-socráticos*. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1997
CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à Filosofia*: ensino médio. São Paulo: Ática, 2010.
Bibliografia Complementar:
ABBAGNANO, Nicola. *História da Filosofia*. 6. ed. Vol. 1 e 2 Lisboa: Presença, 2000.
REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. História da Filosofia. Vol. 1 e 2. São Paulo: Paulus, 2003.
PLATÃO. *A República*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, s/d.

CAMPUS HIPOTÉTICO DO IFPR	
Curso: Mecânica Integrado	**Eixo Tecnológico**: Controle e Processos Industriais
Componente Curricular: FILOSOFIA II	
Carga Horária (hora aula): 80	**Período letivo**: 2º ano

Ementa: Conhecer e analisar os principais tópicos da tradição filosófica da medieval e Moderna, em termos de Filosofia Teórica e Política, perpassando o Racionalismo, Empirismo, Contratualismo e Iluminismo:

1. FILOSOFIA MEDIEVAL E A FUSÃO ENTRE HELENISMO E CRISTIANISMO
- A transição do Medievo à Idade das Luzes

2. O ALVORECER DA MODERNIDADE
- A construção do homem moderno com o Renascimento
- A política e a construção da ideia de Estado Moderno
- O liberalismo econômico, político versus o socialismo, marxismo e anarquismo
- O totalitarismo, o fascismo, o nazismo e o terrorismo

4. A CIÊNCIA MODERNA, A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E A ILUSTRAÇÃO
- O paradigma da modernidade
- A revolução cartesiana, o empirismo, o racionalismo e o criticismo
- Empirismo, experimentalismo e pragmatismo
- A crise da modernidade e a crítica ao racionalismo
- O método científico das ciências da natureza e das ciências humanas/sociais

5. FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA
- A Filosofia no século 19: cientificismo, positivismo, idealismo e materialismo
- A fenomenologia, o existencialismo, o estruturalismo e o funcionalismo
- A Escola de Frankfurt e o neopragmatismo
- A Filosofia da linguagem e a lógica simbólica
- Concepções estéticas, múltiplas inteligências e mundo do trabalho

Bibliografia Básica:
CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à Filosofia:* ensino médio. São Paulo: Ática, 2010.
DESCARTES, René. *Discurso do método.* As paixões da alma. Meditações. Objeções e respostas. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os pensadores).
HUME, David. *Tratado da natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais.* São Paulo: UNESP, 2001 63
KANT, Immanuel. *À paz perpétua. Porto Alegre:* L & PM, 1989.
LOCKE, John. *Carta acerca da tolerância. Segundo tratado sobre o governo. Ensaio acerca do entendimento humano.* São Paulo: Abril Cultural, 2000. (Os pensadores).
ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Contrato social.* São Paulo: Formar, [s.d.]. (Grandes mestres do pensamento, 2).
Bibliografia Complementar:
ABBAGNANO, Nicola. *História da Filosofia*. 6. ed. Vol. 1 e 2 Lisboa: Presença, 2000.
REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*. Vol. 1 e 2. São Paulo: Paulus, 2003.
TOMÁS DE AQUINO, Santo. *Suma Teológica*. 12 vol. 2. ed. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1980.

CAMPUS HIPOTÉTICO DO IFPR	
Curso: Mecânica Integrado	**Eixo Tecnológico**: Controle e Processos Industriais
Componente Curricular: FILOSOFIA III	
Carga Horária (hora aula): 80	**Período letivo**: 3º ano
Ementa: Conhecer e analisar os principais tópicos da tradição filosófica brasileira a partir do século 16, do ensino jesuítica ao ensino técnico no IFPR, perpassando pelos diferentes períodos da história do Brasil até os dias atuais: 1. FILOSOFIA NO BRASIL NO PERÍODO COLONIAL - A transição do ensino de Filosofia da Europa para o Novo Mundo - A filosofia no Brasil ou a Filosofia brasileira - As ordens religiosas e o ensino de Filosofia 2. FILOSOFIA NO BRASIL NO PERÍODO IMPERIAL - A demarcação espaço-conceitual da Filosofia na Primeira República - A demarcação espaço-conceitual da Filosofia na pós-Primeira República 3. DEMARCANCO A TÉCNICA NA FILOSOFIA DO SÉCULO 20 - Os limites e as restrições das abordagens prévias à questão da técnica - A educação técnica, as ideologias tecnocrática e da especialização - A educação técnica, a Filosofia da técnica e da tecnologia - A formação omnilateral na educação técnica	

Bibliografia Básica:

FRANCA, Leonel. *Noções de história da Filosofia*. Rio de Janeiro: Agir, 1973

JONAS, Hans. *Técnica, medicina y ética:* lá práctica del princípio responsabilidad. Tradução de Carlos Fortea Gil. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1997.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro/Civilização Brasileira, 1948.

Bibliografia Complementar:

JAIME, Jorge. *História da Filosofia no Brasil*. Vol. I. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Faculdades Salesianas, 1997.

PAIM, Antônio. *História das ideias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Grijalho, 1967

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade:* ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-RJ, 2006.

DEFESA DA PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ENSINO TÉCNICO DO IFPR

O início dos debates em torno da interdisciplinaridade ocorreu no final do século 20, nas décadas de 1960 e 1970. No Brasil, não podemos ignorar o contexto de sua emergência, pois o país estava envolto nos dilemas da Ditadura Militar, mas esse período da recente história nacional devemos deixar para outra ocasião de estudos. Interessa observar que nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024, de 20/12/61 e n.º 5.692 de 11/08/71, não há registro algum do termo ou ideia de *interdisciplinaridade*. Com o fim dos anos de *chumbo*, o debate tornou-se mais acalorado e cada vez mais urgente no sistema educacional brasileiro. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20/12/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, temos a presença tímida da discussão da interdisciplinaridade nas propostas, discursos e práticas educacionais. A dificuldade pode ser mais bem percebida no texto legal dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

> As propostas curriculares oficiais dos Estados estão organizadas em disciplinas e/ou áreas. Apenas alguns Municípios optam por princípios norteadores, eixos ou temas, que visam tratar os conteúdos de modo interdisciplinar, buscando integrar o cotidiano social com o saber escolar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas (BRASIL, 1997, p. 41).

Parece óbvio que no ensino técnico o debate pouco avançou pelas resistências que a educação profissional possui, conforme já

alertamos anteriormente. O que se percebe, no cotidiano das escolas profissionalizantes, é um certo desconhecimento proposital ou não das potencialidades que o trabalho educativo interdisciplinar oferece. Na legislação básica da educação profissional, a interdisciplinaridade é tratada de modo superficial e equivocada.

Na Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências; na Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências; e, no Decreto nº 5.154, de 23 julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, não são encontradas anotações, menções ou discussões sobre a interdisciplinaridade. Na Resolução CNE/CEB nº 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, identificamos uma proposta equivocada de interdisciplinaridade: "assegurar um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, os programas especiais deverão respeitar uma estruturação curricular articulada nos seguintes núcleos" (BRASIL. MEC, 1997, p. 02).

No que diz respeito a matriz curricular:

> NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso (BRASIL. MEC, 1997, p. 02).

Na prática, o mencionado *núcleo integrador* acaba por se transformar em uma disciplina voltada para a conclusão de curso, comportando os conteúdos metodológicos específicos para tal finalidade. Os projetos multidisciplinares, em última análise, são apenas representações do que realmente consiste em um projeto interdisciplinar. Os desafios para modificar essa realidade educacional é relevante. Por fim, na Resolução CNE/CEB Nº 04/99, que institui *as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*, a interdisciplinaridade aparece somente como menção ao artigo 3 da LDB/96, quando o termo é referenciado como um dos princípios da educação profissional de nível técnico, junto com a flexibilidade e a contextualização. Quando a resolução trata especificamente das competências requeridas pela educação profissional, aos estudantes desse nível de ensino, não há menção alguma a competência interdisciplinar, como vemos:

> Parágrafo único - As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as: I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação (BRASIL. MEC, 1999, p. 02).

A resolução, ao estabelecer competências gerais e evasivas, deixa de enriquecer as diretrizes de formação profissional para o ensino técnico, o que corrobora para a continuidade da organização curricular por etapas ou módulos, isolados, independentes entre si, vazias de potencialidades alternativas de formação. O estímulo aos trabalhos em equipe, que são capazes, no máximo, de promoverem certas correlações entre as várias disciplinas ou ciências, de longe atingem o caráter interdisciplinar das áreas de conhecimento. Na educação profissional, é possível e recomendável o intercâmbio entre as disciplinas aparentemente distintas. A interação epistemológica, como estratégia de formação escolar, é um modo complementar ou suplementar que estimula e permite a formulação de um conhecimento abrangente, crítico-reflexivo e contextualizado, que se transforma em um saber-ser, em saber para além da *mecânica didático-pedagógica de ensino-aprendizado*. Por meio dessa estratégica, abre-se uma perspectiva de superação da fragmentação entre as disciplinas ou áreas do conhecimento. Ao promover e proporcionar um ambiente aberto de *reaprendizagem*, favorece um diálogo entre as unidades disciplinares da matriz curricular, relacionando-as entre si, confrontando-as, *ressignificando-se*. Assim, os sujeitos do processo educativo podem apoiar-se na interdisciplinaridade, na busca de compreensão da realidade educativa e profissional. Os temas de estudo passam a outra conotação, diversa da tradicional conotação de conteúdo programático, para atingir ontologicamente o *status de saber significativo.*

A valorização da interdisciplinaridade está amarrada ao entendimento teórico-metodológico sobre o *estatuto das ciências*,

da mesma forma se subordina a compreensão da aplicabilidade das metodologias interdisciplinares das ciências em um contexto de ensino técnico. Aqui enfrentamos a questão da pertinência, mas sobretudo queremos crer que o *arsenal teórico das ciências* e o *conjunto de encaminhamentos dado pela metodologia interdisciplinar* na atualidade, enriquecem o debate sobre o currículo e educação profissional. O papel que a Filosofia pode desempenhar, no contexto dessa discussão, é o que veremos mais adiante. Antes, precisamos demarcar claramente a *questão da pertinência*, acima levantada. O *contexto científico* e o escolar na atualidade podem receber complexas interfaces, e isso merece reflexão.

Podemos dizer, em primeira consideração, que o contexto científico atual comporta e desenvolve epistemologias diferenciadas, que se aplicam direta ou indiretamente nas sociedades atuais no Brasil, de modo particular, e alimentam os mais diversos debates acadêmicos. As manipulações genéticas na agricultura, pecuária e corpo humano, o efeito estufa, os derretimentos das camadas polares, os grandes eventos climáticos, as novas endemias e epidemias, os novos sistemas solares, os grandes avanços nas tecnologias da comunicação e da informação, entre outros, são questões que as comunidades científicas tratam diuturnamente, e afetam as comunidades escolares, de modo particular, as instituições de ensino técnico e tecnológico. As epistemologias criadas para responder a essas questões expressam o conteúdo cultural latente no interior das ciências. O reconhecimento das dificuldades em oferecer respostas confiáveis e suficientes ao conjunto de questões levantadas, aparece nos eventos científicos e, porque não

dizer, no cotidiano do fazer-científico. Isso explica a emergência de novas disposições, questionamentos e representações do estatuto das ciências, assim como o surgimento de propostas alternativas, muitas vezes chamadas de *pós-modernas, hipermodernistas ou paraconsistentes.*

No início dos debates acerca do final do século 20 e do consequente limiar do século 21, já podíamos observar os argumentos a respeito da metamorfose das ciências e dos respectivos valores das epistemologias científicas. Já se previa uma nova ordem científica, pois se entende que a existência da ciência e de seus respectivos estatutos científicos depende das relações que os homens estabelecem entre si e com o mundo concreto que o circunda: "as leis da física em sua formulação tradicional, descrevem um mundo idealizado, um mundo estável e não o mundo instável, evolutivo em que vivemos" (PRIGOGINE, 1996, p. 29). No livro *A nova aliança* de 1997, o autor segue nessa linha de raciocínio perguntando, por exemplo, como podem os cientistas das ciências físicas ou biológicas terem instrumentos adequados para resolverem os problemas de suas ciências, sendo incapazes de compreenderem as ciências como ciências sociais, como estatutos de conhecimento produzidos pelos seres humanos nas relações socialmente estabelecidas. Uma *epistemologia científica* não é senão o resultado das interações do cientista com seu meio, ou seja, advém do complexo cultural, da teia de relações engendradas nas sociedades, do intrincado conjunto de interesses, forças e poderes dispostos nas instituições, sejam elas de caráter científico, educacional, político ou religioso.

As ciências fazem parte das invenções humanas que se transformam, como todas as demais criações humanas. Isso predispõe os argumentos de que a ciência deva ser reconhecida como parte integrante da cultura, sendo que é nela que se desenvolve. Quando discutirmos no próximo capítulo, a incômoda presença da Filosofia no ensino técnico, essas reflexões serão retomadas, alimentando as temáticas levantadas no presente trabalho. Mesmo havendo resistências a essa condição da ciência das suas epistemologias, na *contemporaneidade* isso é uma questão pacífica ou, pelo menos, suficientemente consensual entre os defensores dessa acepção para o atual momento histórico das sociedades. Ao reconhecer que a ciência é uma cultura científica em transformação, se definindo como obra de seres inscritos no mundo que eles mesmos produzem, e não o resultado espontâneo da natureza ou de alguma determinação sobrenatural, não parece estranho afirmar o caráter histórico-material da ciência do nosso tempo: "chegou o tempo de novas alianças, desde sempre firmadas, durante muito tempo ignoradas, entre a história dos homens, de suas sociedades, de seus saberes, e a aventura exploradora da natureza" (PRIGOGINE,1984, p. 226). Em outros termos, "a história da ciência afinal de contas não consiste simplesmente em fatos e conclusões extraídas de fatos. Também contém ideias, interpretações de fatos, problemas de fatos por interpretações conflitantes, erros e assim por diante" (FEYEARABEND, 2011, p. 33).

Em nossos dias, a contradição instaurada na *formulação das ciências* indica que as *predisposições* de validade delas como detentoras de um estatuto indefectível caíram por terra, ou estão

sob suspeitas e críticas. A natureza e os sistemas explicativos e transformativos do mundo tendem fundamentalmente a tornarem-se abertos, quando o estado de desinstalação de verdades se manifesta. Isso gera uma nova lógica discursiva e de pensamento; uma lógica da dialeticidade, não pautada em deduções ou induções encasteladas em laboratórios, centros de pesquisas científicas e universidades; e, um pensamento dialógico pautado em incertezas, falibilidade, caos, probabilidades, desconstruções:

> A ciência moderna constituiu-se como produto de uma cultura, contra certas concepções dominantes desta cultura (o aristotelismo em particular, mas também a magia e a alquimia). Poder-se-ia mesmo dizer que ela se constituiu contra a natureza, pois que lhe negava a complexidade e o devir em nome dum mundo eterno e cognoscível regido por um pequeno número de leis simples e imutáveis (PRIGOGINE; STENGERS, 1991, p. 04).

Supera-se a acepção da ciência moderna, portanto, com a lógica da dialeticidade e com o pensamento do diálogo: pode-se pensar então em uma ciência (pós)Moderna com a epistemologia interdisciplinar no centro de atenção, capaz de estimular os conhecimentos formais e não-formais, os saberes escolares e tácitos, ou ainda, uma cultura científica de abertura e acolhimento:

> longe de ser o fim da ciência [a decadência], creio que nosso período verá o nascimento de uma nova cosmovisão, de uma nova ciência, cuja pedra fundamental engloba a flecha do tempo: uma ciência que faz de nós e de nossa criatividade a expressão de uma tendência fundamental do universo (PRIGOGINE, 2009, p. 99).

Na ciência *refundada* em bases *epistemológicas interdisciplinares*, o que é considerado cientificamente meramente subjetivo, ganha o *status* de intersubjetivo congregando objetividades e subjetividades em um único *corpo*. A construção da objetividade científica adquire uma perspectiva diferente daquela concepção de ciência neutra. E neutralidade passa a ter um significado vazio, pois é a troca e não o isolamento que produz o conhecimento: "de tudo isso, podemos concluir que leis deterministas não são suficientes quando procuramos conhecer o futuro. Elas devem ser substituídas por leis que implicam probabilidades" (PRIGOGINE, 2009, p. 105). No ensino técnico essa nova acepção traria consequências positivas para a discussão da matriz curricular interdisciplinar. O convencimento de educadores e pesquisadores das ciências e da educação seria uma tarefa menos complicada. As unidades curriculares seriam compreendidas como partes de um todo, com intercâmbio permanente de experiências de pesquisa, práticas educativas e teorias. A questão da identidade disciplinar não seria um problema, porque as identidades individuais trazem as características e formas da identidade da matriz curricular. Ao largo do processo, as disciplinas incorporam conteúdos novos, modificam-se e aprimoram-se: "a questão da interdisciplinaridade é mesmo muito urgente, mas muito mais essencial é pensar a crise de paradigmas pela qual estamos passando, a fragmentação ou especialização é apenas um dos aspectos dessa crise" (FEITOSA, 2004, p. 94). A interdisciplinaridade, tanto na *ciência* quanto na *educação profissional técnica*, é um ganho para o desenvolvimento dos diferentes conhecimentos materiais e simbólicos, mas como

não ocorre naturalmente, só surgirá no conflito epistemológico e por meio de espaços de reflexão conquistados nas instituições públicas e privadas que fazem ciência e educação profissional, em nossa sociedade.

Genericamente, "na complexidade dos problemas aos quais somos hoje em dia confrontados, para chegar a um conhecimento humano, senão em sua integridade, pelo menos numa perspectiva de convergência de nossos conhecimentos parcelares" (JAPIASSU, 1996, p. 62), pode-se definir a epistemologia interdisciplinar. Em outros termos, nas contradições provocadas nas intenções e ações proativas de diversos sujeitos do conhecimento, é que podem emergir formas alternativas de organização e de formulação de saberes organicamente dispostos em uma matriz curricular ou, de modo mais abrangente, de *um projeto pedagógico de curso*. Daí porque percebemos que a discussão sobre interdisciplinaridade é objeto de polêmicas nos círculos científicos e educacionais, fazendo com que o consenso seja uma meta, um *télos*, uma luta, uma perspectiva futura.

O que se pode afirmar sobre essas polêmicas, é que existem duas posições mais ou menos contrapostas. A primeira posição admite haver a possibilidade de diálogo entre as disciplinas científicas ou entre as disciplinas escolares, pois nessa aproximação epistemológica, os horizontes de explicação e de compreensão do mundo concreto e das condições humanas de existência são potencializados, é o caso da bioética. A segunda posição advém dos pesquisadores ortodoxos, que opõem tanto a visão de apropriações planejadas entre as disciplinas, como também da justaposição de

umas disciplinas sobre outras, em um processo dialético. Os ortodoxos da ciência e da educação defendem com ênfase o estatuto próprio de cada unidade de conhecimento, disciplina ou área de conhecimento, admitindo tão somente colaborações deliberadas sob a forma de temas ou conteúdos transversais. O princípio da autonomia nas colaborações deliberadas parece ser importante nesse processo, mas esconde o pano de fundo por trás dessa acepção conservadora:

> se não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema escolar, e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe, é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema escolar está associada, na tradição teórica, a uma representação instrumentalista das relações entre a escola e as classes dominantes como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão de neutralidade do sistema de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 220).

Não podemos esquecer, como visto com Apple (2006), que no mundo moderno o pensamento liberal domina as questões econômicas que permeiam as sociedades, mas tanto a ciência quanto a educação refletem o liberalismo, pois consiste em um pensamento de poder e de cultura. Por isso, compreende-se a denúncia de falsa autonomia que Bourdieu; Passeron (1975) fazem, na citação em destaque, pois também fazem coro aos críticos da sociedade liberal. Já nas pesquisas da década de 1970, sob o título *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, seus argumentos ecoavam contra a instrumentação violenta das relações sociais. Para eles, o sistema de ensino comete uma *violência simbólica* na medida em que os valores liberais dominantes são transmitidos

como naturalmente válidos. Na linha das convicções desses pensadores, tendemos a pensar que as epistemologias científicas, até aqui analisadas, possuem resistências à mudanças pois estão sob o domínico das classes dominantes econômica e culturalmente, que entendem ser a democratização da ciência por meio da metodologia interdisciplinar, um risco de perda de domínio, poder e hegemonia.

Em nossa tese, vemos então a necessidade de *identificar os erros e apontar a ilusão dos conhecimentos advindos acriticamente*, condicionados por interesses e metodologias conservadores de construção das bases do saber profissional. A presença da Filosofia no ensino técnico, defendemos repetidamente, é um caminho razoavelmente seguro para que haja espaços de debate sobre os fundamentos e ideologias fundantes da ciência e da educação. Ao mesmo tempo, é uma disciplina solidária capaz de trabalhar em conjunto com todas as demais disciplinas da matriz curricular, em um processo de construção e desconstrução de verdades estabelecidas ou dissimuladas na sociedade. Assim sendo, chegamos ao momento de fazermos algumas considerações finais do exposto até o presente à título de encerramento: (1) *não há coerência teórico-metodológica se analisamos o currículo, a interdisciplinaridade e o contexto científico na contemporaneidade separadamente:* os conhecimentos tradicionais alteram-se permanentemente, em contato com outras formas de conhecer e de fazer, incorporando as novidades adquiridas. Não se pode desconsiderar esse aspecto da realidade concreta, porque isso indicaria uma incapacidade de percepção, assim como certa ingenuidade e distorção do mundo como se apresenta na contem-

poraneidade. Alguns pensadores alertam para isso tratando esse cuidado histórico como uma tradição reinventada:

> Por ´tradição inventada` entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regra tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM & RANGER, 1984, p. 10);

(2) *um estudo de fôlego e com bases de dados da realidade concreta, exige como postura de pesquisa uma preocupação com as informações que se manifestam durante o processo de coleta de dados.* Com isso, dizemos que extração da matéria-prima para a elaboração e exposição de ideias é uma atitude responsável que une um fazer, um conhecer e um sentir. Tal atitude filosoficamente engendrada, favorece a emergência do pensamento complexo, necessário para o enfrentamento das ilusões simplificadoras da análise e da compilação de dados:

> E, afinal de contas, a partir do momento em que se resgatam assim fragmentos de genealogia, a partir do momento em que se valorizam, em que se põem em circulação essas espécies de elementos de saber que tentamos desencavar, não correm eles o risco de ser recodificados, recolonizados por esses discursos unitários que, depois de os ter a princípio desqualificados e, posteriormente, ignorado quando eles reaparecem, talvez estejam agora prontos para anexá-los e para retomá-los em seu próprio discurso e em seus próprios efeitos de saber e poder? (FOUCAULT, 1999, p. 17);

(3) *o ensino técnico é envolto em questões relativas à técnica e tecnologia, mas também reflete muito a concepção de ciência que permeia*

a sociedade e suas respectivas instituições de ensino. Como ambas não são nem boas nem más em si mesmas, nem tampouco neutras, devem ser objetos permanentes de crítica. Seus usos adequados ou inadequados favorecem o surgimento de ideias incoerentes e imprecisas que não corroboram para o desenvolvimento da educação profissional, com a presença da Filosofia. As discussões e as pesquisas auxiliam no sentido de manter vivas as possibilidades de enriquecimento acadêmico e profissional e, sobretudo, canalizam os esforços dos educadores para o aumento crescente da consciência teórico-metodológica da educação e para a *revalorização* dos saberes múltiplos, culturalmente construídos e socialmente dispostos para a memória das sociedades humanas. Ao criar um arcabouço de memória do *conhecimento consciente de si e para si*, favorece-se a cultura epistemológica interdisciplinar:

> [...] a crítica à particularização dos saberes deveria ser feita em nome de um respeito à multiplicidade e à pluralidade e não como busca de organicidade ou de totalidade. [...] talvez o todo, enquanto sistema bem organizado das verdades e dos saberes seja apenas um mito e nunca tenha existido de fato (FEITOSA, 2004, p. 94-5);

(4) *nas escolas de educação profissional, a tendência de criação de espaços de segmentação dos conhecimentos ocorre no projeto pedagógico de curso, formaliza-se na matriz curricular e concretiza-se nas práticas de sala de aula.* Por se valer de procedimentos institucionais, a estrutura burocrático-administrativa dessas escolas favorece um ensino tecnicista e velado no exagero de aplicação das normas e diretrizes educacionais:

> Na escola, ser observado, olhado, contado detalhadamente passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades. [...] os efeitos do poder se multiplicam na rede escolar devido à acumulação cada vez maior de novos conhecimentos adquiridos a partir da entrada dos indivíduos no campo do saber. [...] a prática do ensino, em sua essência, reduz-se à vigilância. Não é mais necessário o recurso à força para obrigar o aluno a ser aplicado, é essencial que o aluno, como o detento, saiba que é vigiado (TRAGTENBERG, 2001, p. 1).

Essa função social da escola profissionalizante para formação técnica, se caracteriza por duas dimensões distintas: socializar o sujeito no ambiente de ensino para que se conforme ao ambiente de trabalho; transmitir os conteúdos culturais e sociais que se apresentam didática e pedagogicamente organizados, sistematizados e testados por epistemologias conservadoras:

> Por escola nós vamos entender o aparelho criado pelo grupo dominante para reproduzir seus interesses, sua ideologia. Escola seria aquela instituição superestrutural, na maioria das vezes imposta, obrigatória, e controlada pelos que detêm o poder. Quando essa escola não executar a política e os interesses do grupo no poder, ela é censurada, mudada, reformada, e até mesmo fechada. Escola seria, pois, *o aparelho ideológico do capital* [grifo nosso] (GUARESCHI, 1990, p. 69-70);

(5) *a presença da Filosofia nos currículos das escolas técnicas, é um projeto em curso e que demanda vigilância e ação.* Vigilância para garantir espaços políticos e pedagógicos da disciplina. Ação proativa no interior das instituições de ensino profissional, nas pesquisas acadêmicas e na atuação profissional dos educadores, visando não só a memória da importância do filosofar na tarefa de

contribuir para uma formação profissional mais autônoma e crítica, mas também como instrumento de luta por poder emancipador e solidário, que ajude a combater as propostas conservadoras da sociedade atual liberal. A tarefa de ensinar para a compreensão, faz parte de um projeto importante de construção de uma sociedade mais justa e equânime na distribuição de bens materiais e culturais. É um serviço ético para o ser humano em formação no ensino técnico, portador de mensagem da educação como projeto de humanização e não instrumentação de mentes e corpos, uma educação para a cidadania esclarecida. Portanto, aqui se defende a ideia de que educação precisa ser portadora de bases epistemológicas, de procedimentos metodológicos e princípios ontológicos, no rumo de práticas e teorias educativas voltadas para a contradição existente no aprendizado e no ensinamento:

> [...] se ele [o homem] se relaciona com o produto do trabalho, com seu trabalho objetivado, como um objeto estranho, hostil, poderoso, independente, relaciona-se com ele de tal modo que outro homem estranho, inimigo, mas poderoso e independente, é o senhor deste objeto. Se ele se relaciona à própria atividade como uma atividade não livre, então relaciona-se-lhe como à atividade ao serviço, sob o domínio, a coerção e o jugo de outro homem (MARX, 1993, p. 167-8).

A presença da Filosofia nos currículos profissionalizantes, corrobora para o questionamento e a reformulação da sociedade cada vez mais *tecnicizada* e *cientificizada*, como já abordado anteriormente, apresentando modos e experiências que favorecem a busca pelo conhecimento desinteressado, ou seja, não subordinado ao reino do obrigatório, do superficial e do adestramento intelec-

tual. A carreira profissional deve ser entendida como significativa assim como a construção de pensamento. Na relação estabelecida entre o educador e o estudante, o educador consciente torna a tarefa da educação uma atividade crítica e transformadora.

O educador alienado empobrece a si mesmo, ao seu educando e à sociedade: "os educadores, em geral, blindam-se e recusam-se a discutir qualquer assunto que envolva referências políticas, limitando-se sua ação" (TOSCANO, 1984, p. 142). Uma educação com visão renovada pode partir da seguinte ideia: as concepções de mundo que permeiam a sociedade se desenvolvem ou se modificam para explicar a realidade em construção de maneira mais adequada e atualizada. A dinâmica da realidade altera o processo educacional, porque altera a formulação teórica. Por isso, a prática e a teoria interagem constantemente: "eis a grande chance duma escola: ela pode ser o local onde se forjarão novas vivências verdadeiramente comunitárias, de onde poderão surgir transformações profundas e radicais em todo o corpo social" (GUARESCHI, 1990, p. 78). A superação dos desafios e a implantação das perspectivas apontadas, no ensino técnico, requerem a mudança da cultura institucional tecnicista, pelo debate epistemológico e pelo enfrentamento da realidade concreta, encontrada nos cursos técnicos de nível médio.

Espera-se o surgimento de novas metodologias de ensino, nova mentalidade de gestão educacional, nova formação docente e dos estudantes. Vislumbra-se que os recursos, os métodos e as técnicas de ensino, nessa concepção, passem ao segundo plano; e, que as relações humanas afetivas, cognitivas e práticas passem para o centro do processo educacional, com mediação de conteú-

dos ensinados e apreendidos de modo cooperativo, participativo e interdisciplinarmente.

A DIDÁTICA NO ENSINO TÉCNICO DO IFPR NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA

A experiência de vida e profissional alcançada em sala de aula pelo professor é enriquecedora e, ao mesmo tempo, desafiadora. Diferentemente de outras profissões, como carpintaria, mecânica, programação de computadores ou técnico eletricista, que determinam e/ou direcionam o trabalhador para lidar objetivamente com equipamentos, ferramentas e máquinas, o magistério exige uma qualidade educativa do professor que envolve a reflexão crítica e a prática subjetiva com pessoas. Em um espaço de sala de aula, pode-se encontrar um número infinito de afetos, casos de sucesso ou frustração, competências, habilidades, necessidades e preferências, caracterizando uma especificidade do ensino: é o aprimoramento do fator humano que transmite e produz qualidade. Existe hoje reconhecimento crescente sobre isso, inclusive no sistema produtivo, cuja qualidade é expressão da competência humana, muito mais que dos insumos, da matéria-prima, dos métodos, etc. A pedra de toque da qualidade educativa é o professor (DEMO, 1993, p. 88).

Por essa razão, os docentes que atuam na educação profissional técnica de nível médio no IFPR, carecem de uma preparação sistêmica, radical e de conjunto, para desenvolverem uma didática capaz de dar conta da quantidade e da complexidade do ensino nos cursos técnicos ofertados, dentre os quais: Administração,

Agroecologia, Cerâmica, Contabilidade, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Enfermagem, Eventos, Informática, Massoterapia, Mecânica, Petróleo e Gás, Processos Fotográficos, Produção de Áudio e Vídeo, Programação de Jogos Digitais, Prótese Dentária, Radiologia, Saúde Bucal, Telecomunicações e Transações Imobiliárias. Assim, compreendendo a didática no sentido empregado por Comenius, em sua obra Didática Magna de 1649, ou seja, como arte, ofício ou compromisso de ensinar, entende-se que os sentidos e as práticas da educação profissional em uma instituição tão peculiar, que oferece cursos com diferentes origens, características e finalidades, são difíceis de serem captados e analisados. No entanto, acredita-se que a formação inicial dos professores é um indicativo significativo para esse entendimento:

> as pesquisas em relação à formação inicial têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade profissional docente [especialmente no ensino técnico] (PIMENTA, 2005, p. 16).

Destacamos essa questão como relevante para a presente pesquisa: a formação pedagógica de docentes para a educação profissional técnica de nível médio, precisa oferecer qualidade na formação didática, para além das técnicas conservadoras não referenciadas na realidade concreta da sociedade e da escola, assim como carece de ultrapassar os limites que separam as chamadas

ciências duras – ou empírico-formais, ou exatas, ou naturais – das denominadas ciências contemplativas – ou humanistas, ou sociais:

> a Didática terá aí um papel decisivo: ajudar os formadores de professores a desenvolverem competências profissionais do saber conhecer, saber fazer, saber agir e, especialmente, a aprenderem a encontrar soluções frente a problemas didáticos, compreender situações concretas que envolvem as ações do ensinar e aprender (LIB NEO, 2002, p. 36):

Partindo dessa concepção e das especificidades da instituição investigada, como escolha metodológica, passamos a analisar três aspectos que norteiam o planejamento e a execução da didática na educação profissional técnica de nível médio, de maneira especial, no ensino das ciências humanas e sociais. O primeiro aspecto didático diz respeito aos conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia no ensino técnico: apresentação das temáticas possíveis, dos principais pensadores, das correntes, das metodologias ou teorias. Como os estudantes que procuram os cursos técnicos de nível médio têm como objetivo central um espaço no mercado de trabalho, os conhecimentos não-técnicos são vistos com desconfiança e desinteresse, em um primeiro momento, pois sobrecarregam a carga horária e aumentam a matriz curricular. Se faz necessário convencer e demonstrar aos estudantes que os saberes sólidos e permanentes advêm da multiplicidade das disciplinas, sendo a somatória dos conhecimentos a forma mais eficaz e eficiente de desenvolvimento cognitivo e técnico. Afinal, a realidade concreta exige de cada aprendiz a capacidade de percepção do todo e não de parcelas do mundo. Para ser um profissional completo, a apreensão do conhecimento, dos processos e instrumentos deve ser

integral. Nessa perspectiva, as ciências humanas e sociais precisam contribuir para isso:

> o currículo é um evento de tipo holista. Ele visa a formação de um ser humano, que está sempre em busca de sentido e graça, e poucas coisas são mais desprovidas de sentido e graça do que um currículo fragmentado e sem vasos comunicantes. A Filosofia, como disciplina escolar, deve valorizar as demais disciplinas e atividades escolares. Uma didática para a Filosofia não pode ser uma simples adaptação da didática dos outros saberes ou uma coleção princípios didáticos gerais (ROCHA, 2008, p. 111-12).

A Filosofia, portanto, cumpre uma tarefa didática dupla na matriz curricular dos cursos técnicos no IFPR, por um lado, como manifestação de apoderamento e de legitimação das áreas de conhecimento e, por outro lado, como ciência do entendimento humano e social comprometida com o crescimento e o desenvolvimento das novas gerações de profissionais, formadas para o mundo do trabalho com bases teóricas e empíricas legitimadas socialmente. O segundo aspecto didático envolve o método de ensino da disciplina de Filosofia nos cursos técnicos de nível médio: a didática tradicional expositiva com os recursos do giz e do quadro, não condiz com as necessidades de formandos técnicos, mais afeiçoados à didática nos laboratórios, envoltos em uma sociedade contemporânea repleta de facilidades tecnológicas e com uma dinâmica própria das redes sociais. Ao mesmo tempo, faz-se necessário cumprir o conteúdo programático e atrair a atenção afetiva/cognitiva dos estudantes, de maneira a não favorecer a ideia da existência de divisão intransponível entre as ciências duras e as contemplativas. As primeiras aulas são fundamentais para que

isso ocorra. Ao se criar uma empatia dos alunos com essas disciplinas, as possibilidades de uma educação profissional crítica e emancipada aumentam potencialmente. Isso demonstra porque o processo de construção dos saberes científicos e técnicos, na atualidade, são tão complexos:

> se organiza nas abordagens teóricas e normas de observação que permitem apreender as relações entre as variáveis, ou ainda constatar o valor preponderante de uma delas quanto a uma realidade dada, já que se trata de isolar as significações concernentes aos conjuntos de elementos em suas inter-relações, a fim de melhor apreender as motivações, expectativas e intenções dos atores, e de reconhecer a influência neles exercida por diferentes contextos particulares (TREMBLAY, 2008, p. 28).

A empatia na didática é importante, todavia, não pode ser entendida em toda sua extensão, se for desprezado o fato histórico concreto das ciências humanas e sociais terem perdido espaço educacional, ao longo dos tempos, nas instituições profissionalizantes para as demais ciências. Sabe-se que o *status* adquirido pelas ciências dos números e dos laboratórios, tais como a física, a engenharia, a medicina e a biologia, para citar algumas, provocou uma pseudoideia de hierarquia nas ciências, modificando o espaço de legitimação e de empoderamento metodológico positivo. Aliás, vale lembrar que o termo positivo vem do verbo latino *positum*, que significa aquilo que é posto, colocado, que está pronto.

Nesse sentido, as ciências dos números e dos laboratórios são mais confiáveis e aceitas normalmente pela comunidade escolar, já que oferecem, em tese, análise, descrição, medição e

quantificação neutra, precisa e objetiva da realidade como ela é. Nessa visão, a realidade em si pode ser dominada pelas ciências positivas e não pelas ciências contemplativas. Ora, sabemos que há flagrante equívoco na acepção de que as ciências humanas e sociais são contemplativas e, portanto, desnecessárias e inúteis. Uma didática bem planejada e fundamentada na história das ciências e do pensamento, pode corrigir isso, levando aos estudantes informações e dados concretos da importância e utilidade das ciências do homem e da sociedade. Uma didática dialética-histórica é capaz de denunciar as ideologias cientificistas que impedem uma formação profissional técnica de nível médio integral.

O terceiro aspecto didático consiste nos problemas de vida e de trabalho no limiar do século XXI que exigem novas respostas da disciplina de Filosofia nos cursos técnicos de nível médio: o estudante que busca a educação nesses cursos carrega consigo os problemas existenciais e profissionais de sua faixa etária, advindos da sociedade atual informatizada e globalizada. As pressões familiares e sociais são de ordem complexa e pressionam a escola, exigindo novas práticas educativas com meios didáticos inovadores e altamente desenvolvidos dessas disciplinas, capazes de resolverem as contradições entre sociedade e escola. Para caminhar no sentido de didática propositiva que estimule os alunos técnicos, a Filosofia precisa ir além de seu espaço de domínio e aproximar-se das disciplinas técnicas, com uma Filosofia da Tecnologia, com papel de ensino que "surge em função de uma nova dinâmica que move o ser humano, em que os problemas filosóficos estão mesclados com as técnicas industriais de base científica e com as suas

repercussões sobre o meio ambiente e o meio social que delas farão uso" (BAZZO, 2011, p. 130).

Sabe-se que esse campo da Filosofia não é de fácil implantação e as resistências dos profissionais de engenharia, tecnologia e bacharéis em geral, serão sentidas com força. É uma tarefa que exige coragem e desprendimento dos educadores filósofos. E isso vale, também, para os demais educadores como os sociólogos. O professor lúcido deve sempre ser capaz de questionar o que e o como ensinar, notadamente o educador sociólogo. A educação profissional técnica exige esse compromisso com o ensino esclarecido e crítico. De fato, no IFPR vemos esse cenário de contradições educacionais que determina um projeto de formação de professores, didática e pedagogicamente bem-organizado e executado, "um projeto para a formação pedagógica de engenheiros, técnicos e outros profissionais, candidatos à docência na educação profissional, deve, necessariamente, dar respostas adequadas a todas essas questões e não apenas 'contornar' uma exigência legal" (OLIVEIRA JÚNIOR, 2018, p. 17).

Esses três aspectos didáticos são percebidos na preparação e execução das atividades educacionais de preparação dos profissionais no IFPR, mas podem ser estendidos para outras instituições profissionalizantes, pois compõem a realidade concreta do fazer pedagógico, expresso nos processos formativos em geral. Enfim, para que o trabalho docente seja bem-sucedido o que mais se destaca: o objetivo do conteúdo programático ou a forma em que foi apresentado? Esse paradoxo, em tese, não tem importância, pois

o processo de educação profissional técnica de nível médio, em sua totalidade, é que merece ênfase.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corroborando com a afirmação anterior, a didática não pode ser vista como elemento necessário e suficiente para entender-se a educação profissional técnica de nível médio no IFPR, pois diversos outros elementos fazem parte dessa modalidade educacional, merecendo investigação, análise e produção de explicações teóricas. Optou-se por essa categoria conceitual para explorá-la com certa profundidade e detalhamento. Mas, considerações propositivas são bem-vindas para uma melhor compreensão do presente estudo: (1) os desafios didáticos impostos na educação profissional técnica de nível médio no IFPR, tornam os sujeitos envolvidos no processo, pessoas mais conscientes de seu papel social e menos inflexíveis em seus posicionamentos, crenças e valores. A preparação e a execução das aulas nos diversos cursos, notadamente das ciências humanas e sociais, estimulam as capacidades e as potencialidades dos professores dessas áreas de conhecimento e, em contrapartida, provoca certa empatia dos estudantes e/ou melhor compreensão dos mecanismos de aquisição de saberes e técnicas. Corrobora com essa visão a formação politécnica que, segundo Frigotto (1984, p. 211), "ao mesmo tempo prepara o aluno gradativamente, técnica e cientificamente para o domínio da *societas rerum* e capacita-o como cidadão para participar ativa e criticamente na construção da *societas hominum*."; (2) a educação profissional, na atualidade, sofre mudanças constantes como re-

flexo das alterações em curso na sociedade brasileira e a didática acompanha essa mutação. Existem movimentos na comunidade educacional do IFPR de crítica ao modelo didático tradicional positivista e pressão pedagógica para novas didáticas, abertas aos novos tempos da informatização e da globalização. Para Oliveira Júnior (2018, p. 18), "essa crítica é válida e só reforça a ideia de que é necessária uma formação adequada, e sem improvisos, dos professores da Educação Profissional."; (3) a formação inicial, por si só, não permite ao educador bacharel perceber que sua compreensão acerca da educação profissional técnica de nível médio é limitada, pelas ideologias pedagógicas liberais e por didáticas conservadoras das faculdades e universidades. A educação, como processo de contradição social, não é entendida na totalidade. A hierarquia das ciências é aceita como normal e nasce daí o descompasso entre a formação humana e a técnica, elevando as disciplinas dos números e do laboratório e rebaixando as disciplinas do comportamento e do pensamento. A presença das ciências humanas e sociais na matriz curricular dos cursos técnicos do IFPR, no entanto, contribuem para uma outra perspectiva futura que nos permite pensar a noção "de autonomia como exercício, como forma de intervenção nos contextos da prática onde as decisões são produtos de consideração da complexidade, ambiguidades e conflitos" (CASTELLI & PEDRINI (2018, p. 10); (4) as pesquisas recentes dos autores citados, que buscam alternativas didáticas para o aprimoramento das práticas educacionais na formação profissional técnica de nível médio no IFPR, estimulam os debates internos e trazem novas formas de entendimento sobre o papel e a função

da educação profissional na sociedade paranaense. Isso porque, para Cury (2000, p. 75), "a educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições"; 5) a ideia de que a educação profissional técnica de nível médio no IFPR, vai além dos conhecimentos e da didática com base técnica, exigindo também a formação humana e social, corrobora para o diálogo e novas formas de compreensão educacional. A influência da Filosofia é importante para a consolidação dessa nova realidade institucional. Essa realidade precisa de um espaço educacional crítico advindo dessa Filosofia pois, para Gramsci (1999, p. 103), "não busca manter os simples na sua Filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior que torne politicamente possível um progresso intelectual da massa e não apenas de pequenos grupos de intelectuais."

O docente de Filosofia do IFPR, portanto, além de lecionar os conteúdos específicos da disciplina precisa estabelecer um compromisso com a ideia de valorizar os conhecimentos técnicos específicos dos cursos técnicos agregando dados e informações com um olhar crítico e emancipatório, o que resulta em uma relação de ensino-aprendizagem com os discentes alicerçada na concepção omnilateral da educação. O professor técnico precisa fazer um esforço para consolidar sua autonomia pedagógica sem a visão unilateral de especialista, uma vez que o docente crítico percebe sua atuação como emancipação de si e de seus alunos. O reaprendizado é um problema filosófico e uma questão pedagógica, pois envolve graus de conhecimento entre os sujeitos da relação educacional necessitando uma predisposição ao diálogo:

essa perspectiva aproxima as subjetividades dos sujeitos cognoscentes (educador e educando) supostamente opostos, por meio do mundo fenomenológico descoberto em conjunto. A Filosofia no ensino técnico é um passo significativo para a construção de alternativas curriculares que vislumbram uma formação integral do ser em processo de instrução formal/aprendizagem profissional.

Para concluir, como dado acadêmico-científico, registramos que o presente estudo sobre *o papel da filosofia no ensino técnico do IFPR*, resulta da análise de 122 cursos técnicos e superiores do ano de 2015 referentes a 22 *campi* da instituição no Paraná. O aporte teórico de pensadores liberais e não liberais apontou, neste trabalho, as teses da teoria da desigualdade produtiva, do individualismo econômico neoliberal, do metassistema positivista e do metassistema de correspondência, entre outras teorias. Identificamos um papel secundário da Filosofia na matriz curricular do ensino técnico no IFPR, diante de um currículo essencialmente técnico, o que sugere 3 propostas: (1) obrigatoriedade do ensino da filosofia com 2 aulas semanais, em todas as séries/períodos do ensino médio técnico; (2) participação isonômica de docentes para a concepção, elaboração e execução dos PPCs; e, (3) concepção da matriz curricular com integração curricular voltada para o ensino politécnico omnilateral. Reafirma-se a tese de que a presença da Filosofia nos currículos dos cursos técnicos, é um projeto aberto e que demanda vigilância com ação, por parte de educadores(as) e de gestores(as) da educação.

ACLARAMENTO DOS TENSIONAMENTOS ENTRE ARRANJOS PRODUTIVOS E POLITECNIA NAS POLÍTICAS DE FORMACÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Luiz Aparecido Alves de Souza
Maria de Fátima Rodrigues Pereira

INTRODUÇÃO

O campo de pesquisa no qual se insere este texto é o das políticas de formação de professores, aqui para a educação profissional e tecnológica, e tendo como horizonte os objetivos propostos quando da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei nº 11.892/2008.

De há muito, o referido tema tem ocupado espaço destacado nas pesquisas educacionais, seja associado a outros fenômenos educacionais, seja tratado em si mesmo. Diferentes abordagens têm dado tratamento à formação de professores. Quando se trata dos Institutos, o assunto ganha urgência em virtude das necessárias mediações entre formação, ciência, tecnologia e trabalho.

Retomamos aqui reflexões em curso que nos ocupam desde 2018, quando interrogávamos os tensionamentos entre uma formação ancorada nas bases epistemológicas da polivalência/arranjos produtivos e/ou na epistemologia da politecnia.

Então, optamos por uma pesquisa documental tendo como fontes primárias os documentos de criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, no escopo jurídico-institucional, no âmbito do Instituto Federal do Paraná) IFPR, os editais de Concursos Públicos (2008-2018) e um questionário aplicado aos professores selecionados por esses editais.

Elegemos algumas indagações, delineadas a partir da problemática central anteriormente apresentada que elencamos as seguintes:

1) Por que a educação profissional e tecnológica vem ganhando debate após a LDB 9.394/1996, considerando as categorias educação e trabalho e o campo das disputas por hegemonia? Aqui foi preciso enfrentarmos o debate em torno da educação polivalente e politécnica em disputa no contexto da reestruturação produtiva, quando da análise dos decretos nº. 2.208/1997, nº 5.154/2004 e nº 8.268/2014.

2) Com a institucionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a ampliação na oferta de ensino, esses têm se ocupado em atender aos interesses do trabalho ou do capital? Indagação que procuramos trabalhar quando incursionamos nos documentos da criação e expansão do Instituo Federal do Paraná, das cadeias produtivas e da politecnia, na análise dos editais de concurso público.

3) Como se compõe a formação de professores para atuarem na educação profissional e tecnológica, num contexto marcado por projetos tão antagônicos entre o campo do trabalho e o campo do capital? Buscamos responder isso nas contribuições que

os professores entrevistados apontaram referentes aos processos formativos entre os princípios da educação polivalente e da educação politécnica, cujo recorte, trazemos para esse debate.

PRESSUPOSTOS EM QUE SE ASSENTA O ACLARAMENTO DAS TENSÕES ENTRE POLIVALÊNCIA E POLITECNIA E PRIMEIRAS CONSTATAÇÕES

Os pressupostos teórico-metodológicos em que se ancorou a pesquisa assentam-se no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, e em intelectuais que produziram conhecimento em face às interlocuções com esses teóricos clássicos do século XIX. Durante o processo da pesquisa, percebemos que os 13 editais analisados selecionaram docentes para 791 vagas para a educação profissional e tecnológica. Observamos também que, nessas vagas, os editais compreendem a seleção de docentes para áreas que compõem o núcleo curricular de formação geral, que exigem licenciatura, e de docentes para núcleo curricular de formação técnica e tecnológica, que não exigem o curso de licenciatura, embora os docentes devam apresentar comprovante, no prazo de 23 meses, de cursos de formação pedagógica, por exigência da lei.

Compreendemos que esses editais acabam expressando uma determinada concepção de política para a formação de professores que atuariam na Educação Profissional e Tecnológica, ao regularem um processo seletivo cuja ênfase não está na exigência dos conhecimentos pedagógicos (licenciatura), e sim nos conhecimentos específicos (bacharelado e/ou tecnologias) para o cargo de

docente, concorrendo, desse modo, a uma política de esvaziamento do que seja a compreensão da docência para a educação básica, técnica e tecnológica.

Entendemos, nesse sentido, que o processo seletivo também é formativo, pois se assenta nas bases materiais e sociais decorrentes das transformações que se processam historicamente. As etapas de provas que os editais compreendem – prova escrita (objetiva e discursiva), prova de desempenho didático e prova do memorial descritivo e titulação — promovem o papel de formação, pois clivam o processo seletivo do perfil de profissional que desejam para seus quadros docentes. Observamos que conhecimentos de natureza sobre educação, trabalho, ciência, cultura e tecnologia não têm um lugar de relevância nos programas de conteúdo desses processos, tensionando, assim, com os documentos institucionais, seja no âmbito da legislação nacional, seja nos documentos internos do Instituto Federal do Paraná.

Uma formação que não faz referência aos conceitos de educação, trabalho, ciência e cultura, que entendemos necessários à produção da existência — e o movimento da produção da existência se faz nas relações sociais de produção —, é uma educação que concorre ao processo de alienação do ser humano.

Considerar a particularidade da formação de professores para a EPT remete a pensar as contribuições que Marx e Gramsci estabeleceram em relação ao projeto de escola burguesa. O debate acerca desse projeto na história do ocidente nos leva a considerar que, para essa fração social, a burguesia, o projeto de escola se desenha no campo da ciência empírica/pragmática e a colocou

a seu serviço. Não há lutas de classes para a burguesia. Tudo se resume à categoria de população.

Em Marx (2008), encontramos na obra Contribuição à Crítica da Economia Política a abordagem a respeito:

A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, sem dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo diverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas (p.258).

Nesse sentido, a intenção de Marx é considerar que, ao tratar da essência humana, torna-se imprescindível considerar as condições objetivas do ser humano nas relações de produção nas quais se encontra inserido. Se o ideário de escola desenvolvido pela burguesia assenta-se na ideia de que as capacidades humanas, talentos, aptidões, interesses, disposições, vontades são um fenômeno particular, indiferente à vida social e à história, é, portanto, metafísico. Para Marx, esses atributos, no âmbito da essência hu-

mana, são determinados historicamente e decorrentes das relações sociais, definidas como projeto societário. Nesse projeto de escola, a fração burguesa busca mistificá-la através do aparato ideológico.

Machado (1991) afirma que o processo de competição e de monopólio tão defendido e tido como pressuposto pela burguesia é central no âmbito da separação do capital e do trabalho. Nas palavras da autora:

> (...) o valor e a valoração do homem fazem parte de um sistema de alienação, que se manifesta de diversas maneiras, subordinando os homens a condições históricas necessárias, submetendo-os a imposições, que condicionam o seu próprio ser, a sua própria natureza humana. Os indivíduos não seriam, portanto, só natureza, mas também história, ou seja, natureza historicamente determinada. A determinação principal diz respeito à situação de cada um no processo produtivo, de onde emanam as alienações, que resultam em condicionamento objetivo da natureza humana do trabalhador (MACHADO, 1991, p. 115).

No âmbito das políticas voltadas para a EPT no processo histórico da educação brasileira, há de se pensar que a natureza da especificidade dessa modalidade de formação tem perpassado as disputas em torno da situação da classe trabalhadora no processo produtivo: o seu lugar, a sua posição, suas atribuições para com a manutenção das relações produtivas — por isso a necessidade de utilizar os processos educativos para condicionar e alienar o trabalhador na sua condição de subalternidade .

A organização escolar compreendida por Gramsci, tendo em vista o contexto italiano do início do século XX, estruturava-se em uma escola profissional destinada à formação para o trabalho,

a qual, na visão de Gramsci, era uma formação para o emprego; outra escola, do tipo clássica, destinada à formação da classe dirigente e aos quadros de intelectuais.

Para o pensador sardo, todos os homens são intelectuais, mas nem todos têm a função de intelectuais (GRAMSCI, 2001, C12, p. 16). Por isso, defendia uma escola única para todos, sem distinção de origens de classes sociais, para que, nessa escola, se formasse um homem genérico com conhecimentos técnico-político, que possa exercer o trabalho e ser dirigente. Nas palavras de Gramsci (2001, p. 33):

> escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Formar para o trabalho não é formar estritamente para o emprego e para o mercado, como apontam os conteúdos dos editais de concursos para docentes analisados entre 2008 e 2018. A escola unitária, ou escola de formação humanística, ou escola de cultura geral, na visão gramsciana, tem como pressuposto a tarefa de inserir os jovens na atividade social; para isso, o currículo escolar deverá possibilitar elevado grau de criatividade intelectual, autonomia e autodisciplina intelectual em seu programa educativo, o oposto ao conjunto de reformas incorporadas pelas reformas do Estado neoliberal em andamento nesse país, em

particular, à reforma do ensino médio que também desencadeou uma outra política para a formação de professores.

Uma proposta curricular que aponte para a inserção do jovem no mundo do trabalho e nas relações produtivas determinadas pelos interesses de classes deve se iniciar, segundo Marx, no modo de produção capitalista. Nas "Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores", em 1866, Marx ressalta a importância das leis gerais do Estado, como forma de o proletariado conseguir se beneficiar de políticas educacionais. Chama a atenção para que os trabalhadores não menosprezem a educação de seus filhos.

Nesse texto, Marx (1983) expressa o tipo de educação que a classe trabalhadora deveria ter e exigir do Estado, uma educação que perpassasse três aspectos, a saber: a) educação intelectual; b) educação corporal, tal como se consegue com os exercícios de ginásticas e militares; e c) educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX, 1983, p.60).

A luta por uma educação politécnica, para Marx, é uma luta no campo da política pela classe trabalhadora, que concorrerá pela adoção do ensino tecnológico, teórico-prático, nas escolas dos trabalhadores e pela eliminação da divisão social do trabalho, como se apresenta no processo de acumulação do capital.

Para Marx (2013), o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho para sua

dissolução e o estabelecimento de uma nova forma. A máxima da sabedoria do artesanato, "sapateiro não passes do sapato", tornou-se mera sandice no dia em que o relojoeiro Watt inventou a máquina a vapor; o barbeiro Arkwright, o tear; o artífice de ourivesaria Fulton, o navio a vapor (MARX, 2013, p. 559).

Aspectos conceituais e metodológicos das contribuições de Marx perpassam uma formulação pedagógica para uma educação politécnica em três importantes elementos: 1) o problema do histórico e do lógico; 2) a relação entre o concreto e o abstrato; e 3) a articulação entre a teoria e a prática (SUCHODOLSKI, 1976, p. 102).

Esses princípios conceituais e metodológicos estão contidos na política de formação para professores, expressa na Resolução CNE/CP nº 02/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, na medida em que a referida resolução fundamenta-se nos princípios que norteiam a base comum nacional, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; e f) avaliação e regulação dos cursos de formação, defendidos pela Anfope. (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação)

Sob essa base comum nacional, o coletivo de servidores do IFPR, entre os idos de 2015 a 2017 e, sob as bases do trabalho associado, construíram a Política Institucional de Formação Inicial e Continuada, expressa na Resolução IFPR/CONSUP Nº 19/2017,

como uma política que encoraja os cursos de licenciaturas, bacharelados e tecnólogos a compreender que a organização do trabalho pedagógico prescinde que o professor compreenda concepções de educação, ensino, homem e sociedade, que determinam a direção e o sentido de qualquer processo educacional decorrente de disputas por projetos educacionais entre as classes.

Nesse sentido, compreendemos que as referidas diretrizes curriculares nacionais, na sustentação de seus princípios, contribuem para a organização de um projeto político pedagógico de curso de formação de professores para a EPT recorrendo aos pressupostos da politecnia, ou seja, de uma outra pedagogia, que não é a que assevera as competências do mercado e, portanto, do ajustamento e alienação do trabalhador.

Para Mészáros (2011), o núcleo constitutivo do que o autor denomina "sistema sociometabolismo do capital" é formado pelo núcleo capital, trabalho e Estado, que são, por sua vez, materialmente constituídos e inter-relacionados, sendo impossível superar o capital sem a eliminação desse núcleo. Esse sistema é formado no complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina as funções vitais do capital.

É nessa direção que a categoria trabalho se torna nuclear no campo da EPT, para compreender as concepções políticas no processo formativo dos professores para o exercício do ensino nessa modalidade. O sistema hierarquizado do trabalho e sua alienante divisão social, segundo Mészáros, subordina o trabalho ao capital e essa alienação perpassa os processos formativos da classe

trabalhadora e, especificamente, os formadores dos trabalhadores no campo da educação, entre eles, os professores.

A mediação desse processo de subordinação do trabalho ao capital tem como elo as políticas desenvolvidas pelo Estado liberal. Nas palavras de Mészáros (2011, p.16),

> dada a inseparabilidade das três dimensões do sistema do capital que são completamente articulados - capital, trabalho e Estado -, é inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e também o Estado. Isso porque, paradoxalmente, o material fundamental que sustenta o pilar do capital não é o Estado, mas o trabalho, em sua contínua dependência estrutural do capital (...). Enquanto as funções controladoras vitais do sociometabolismo não forem efetivamente tomadas e autonomamente exercidas pelos produtores associados, mas permanecerem sob a autoridade de um controle pessoal separado (isto é, o novo tipo de personificação do capital), o trabalho enquanto tal continuará reproduzindo o poder do capital sobre si próprio, mantendo e ampliando materialmente a regência da riqueza alienada sobre a sociedade.

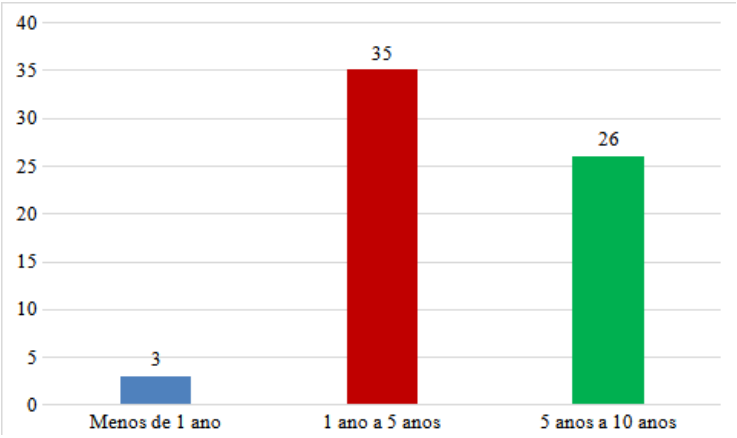
Nesse sentido, cabe captar o movimento das políticas de Estado, que tem ampliado a força do capital pelos processos reestruturativos das forças produtivas, por meio das políticas educacionais — e o que esse processo tem implicado para os professores da EPT.

MAS QUEM SÃO OS PROFESSORES PARA A EPT QUE RESPONDERAM ÀS ENTREVISTAS?

No intuito de conhecermos o perfil dos professores entrevistados, indagamos a respeito do tempo de trabalho no Instituto, qual a formação máxima atingida no que tange à titulação e informações referentes às condições objetivas de trabalho, expressos no regime de trabalho.

Os gráficos na sequência apresentam resultados das respostas dos professores e nos levam às considerações relevantes quando consideramos a cartografia docente das recentes pesquisas que tensionam o perfil da formação e do trabalho docente no país. Nessa direção, os estudos de Codo (2003), Gatti e Barreto (2009), Gatti (2013) e Souza (2020), corroboram em explicitar uma certa cartografia das condições objetivas da classe docente brasileira, trazendo questões da precarização, da intensificação e da subalternização do trabalho docente às determinações do capital.

GRÁFICO 1: TEMPO DE TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ



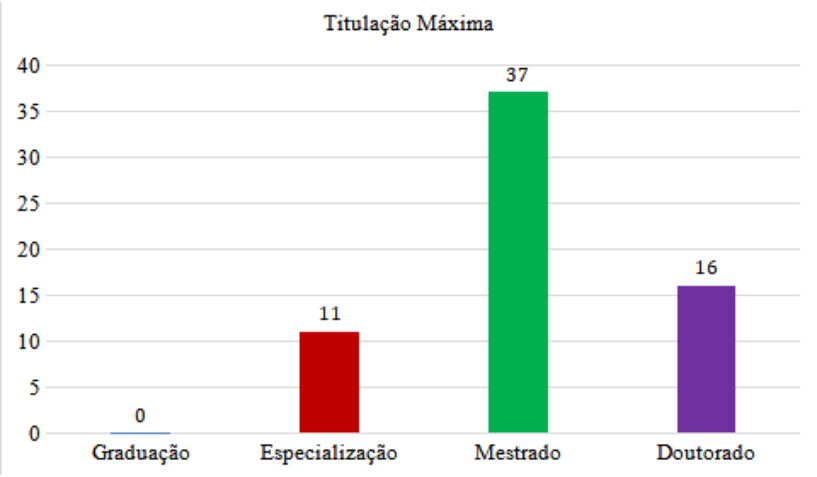
Fonte: Questionário aplicado por formulário via Google Drive no período de 20/04/2017 a 08/06/2017 (organização do autor).

Observa-se no gráfico 1 que os professores têm destacado que o tempo de trabalho durante o qual se encontram em exercício do Magistério no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFPR é acentuadamente curto. Assim, 35 respondentes, 54,7%, indicam que trabalham entre 1 e 5 anos na instituição.

Compreendemos que esse curto tempo de trabalho dedicado ao ensino na EPT aponta que a instituição tem como desafio, no âmbito das políticas educacionais, formular e implantar políticas de formação continuada para esses profissionais da educação, no que tange à concepção de uma educação profissional que considere a formação integral do sujeito. Para isso, é necessário que esse profissional se forme em primeira instância.

Assim, nossa compreensão para essa formação deve procurar, para além das questões didático-político-pedagógicas, considerar a função social da EPT, nas diversas realidades em que se encontram os *campi* que a ofertam. Da mesma forma, como alerta Moura (2007, p. 216), o efetivo trabalho do docente na EPT "não pode ser de quem apenas ministra aulas e transmite conteúdos, repetindo exemplos para a memorização dos estudantes".

GRÁFICO 2: TITULAÇÃO MÁXIMA DOS PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

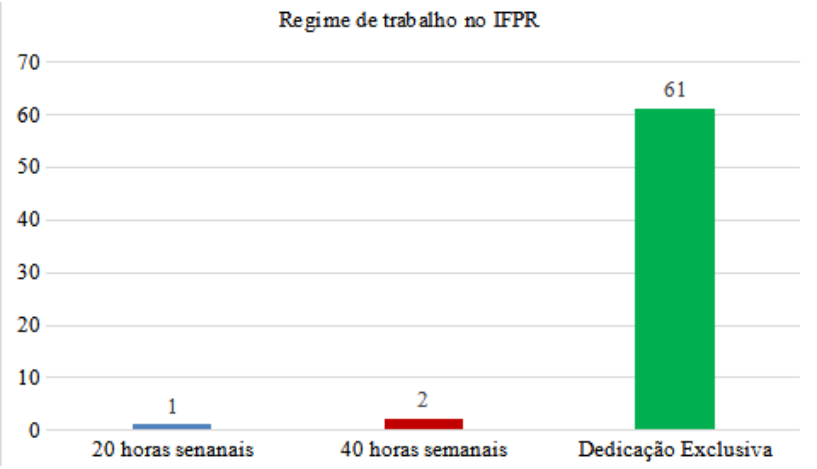


Fonte: Questionário aplicado por formulário via Google Drive no período de 20/04/2017 a 08/06/2017 (organização do autor).

No gráfico 2, quanto à referência da titulação máxima que os professores possuem para a carreira na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), observamos que para os titulados somente na graduação, não há nenhuma informação, para os que possuem certificação de especialização, registramos 11 docentes (17,2%), para os professores que informam que possuem o título de mestre foram informados, a maioria, com 37 respostas (57,8%), e para os que informam que possuem o título de doutor, 16 docentes (25%).

Desses dados, compreendemos que, dos 64 docentes que responderam ao questionário, mais da metade possui formação em nível de mestrado para o exercício do ensino, pesquisa e extensão para ensino superior, o que não os habilita para a docência na educação básica.

GRÁFICO 3: REGIME DE TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ



Fonte: Questionário aplicado por formulário via Google Drive no período de 20/04/2017 a 08/06/2017 (organização pelo autor).

Dos 64 docentes respondentes, apenas 1 afirmou que trabalha em regime de 20 horas semanais (2%), 2 responderam que trabalham com carga horária de 40 horas semanais (3%) e 61 afirmaram que trabalham em regime de dedicação exclusiva. Desse modo, entendemos que, em relação às condições objetivas de trabalho, quando compreendidas na dimensão dessas respostas, em que a maioria trabalha em regime de dedicação exclusiva, é uma realidade que há condições estáveis de permanência no mesmo local de trabalho, podendo organizar-se para atender às demandas do ensino, da pesquisa e da extensão com a qualidade acadêmica e social necessária, e, inclusive, dedicar-se aos processos formativos pedagógicos, de natureza e especificidade da modalidade técnica e tecnológica — dos que já se encontram em exercício, os que estão em processo de formação e os que se formarão no futuro.

PERTINÊNCIA DO ACLARAMENTO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NA EPT

Para o aclaramento da relação educação e trabalho na EPT, consideramos as falas dos docentes a respeito da formação que entendem necessária no âmbito da EPT. Nesse sentido, foram entrevistados 64 professores por meio de um questionário disponibilizado pelo Google Drive. Nesse universo docente, 39 possuíam titulação de graduação de licenciatura e 22 possuíam graduação de bacharelado e/ou tecnologia.

Em seguida, realizamos a análise das respostas dos docentes quanto às seguintes questões assim agrupadas:

1	Como você entende a relação trabalho-educação?
2	Considerando a matéria do edital de concurso público que regulamentou seu ingresso na carreira de professor da educação básica, técnica e tecnológica do Instituto Federal do Paraná, em que pese às atribuições do cargo e aos conhecimentos requeridos no âmbito do exercício da docência, você percebe lacunas na dimensão pedagógica da sua formação? Poderia explicitá-las?
3	Considerando sua apropriação sobre educação profissional e tecnológica e seu percurso como docente nessa modalidade de educação, que formação você entende ser necessária para formar um/a professor/a para a educação profissional e tecnológica?

Circunstanciamos aos docentes entrevistados que a intenção da pesquisa é analisar as políticas de formação de professores para a EPT e que, para isso, o discurso dos docentes é necessário para que o presente estudo possa dialogar com a apropriação que

trazem do efetivo trabalho seus dilemas e desafios para o campo da EPT.

É importante explicitarmos que a política de expansão do IFPR, por meio dos editais de concursos públicos (2008-2018), alinhou-se à política industrial no contexto da reestruturação produtiva, materializada, sobretudo, nos governos Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma, numa educação de concepção polivalente, enquanto os documentos institucionais e os ordenamentos jurídicos (Setec-MEC, PDI-IFPR, Resolução CNE/CP nº 02/2015 e Resolução IFPR nº 19/2017) apontaram para uma educação de concepção politécnica.

Nesse sentido, é necessário levar em consideração a Política Educacional para a Formação de Professores, expressa no Parecer CNE/CP nº 22/2019 e na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Quando perguntado aos professores como eles entendem a relação entre trabalho e educação nos processos formativos da educação profissional e tecnológica, obtivemos 59 respostas, das quais selecionamos as que seguem:

QUADRO 1: RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA POLITECNIA SEGUNDO AS ENTREVISTAS

Não existe educação sem trabalho. O trabalho é ação humana sobre a natureza, transformando-a e produzindo bens culturais, portanto o trabalho deve ser um princípio educativo (Docente 2).
Acredito que a Educação Profissional deveria ter o foco na não alienação do trabalho, que pudesse formar um profissional técnico para determinada área (de interesse dele), mas também lhe desse capacidade para buscar outras formações em nível universitário, que lhe desse condições de apreciar as artes, etc (Docente 12).
Vejo a educação como instrumento formador que não deve objetivar a formação de "mão-de-obra qualificada", mas sim que esta seja consequência de uma boa formação integral (Docente 22).
A discussão educação e trabalho é historicamente marcada por disputas e contextos específicos. Na inserção como docente do IFPR, em 2010, o contexto era de uma razoável aproximação com o que os grupos de estudo em Educação e Trabalho propunham ao longo da defesa de uma formação profissional ampla, integral, humanística. Em 2017 temos um quadro de retrocesso em que a proposta de uma formação instrumental ganhou espaço na legislação (Docente 39).
Acredito que trabalho e educação estão profundamente imbricados. Entretanto, há uma certa predominância da esfera do trabalho sobre a esfera da educação. Pois, é na relação estabelecida no trabalho é que se configuram mudanças em outros âmbitos. Foi a partir do trabalho que o homem tornou-se homem e então, paralelamente, desenvolveu a política, o direito, a educação, arte, música, etc. É nesse sentido que necessariamente a educação está sempre um passo atrás na relação trabalho. Quando o âmbito do trabalho se modifica, a educação tende a tentar acompanhar e se ajustar ao que o mercado está querendo (Docente 40).
A educação deve ser voltada a atender às demandas do mercado de trabalho, mas, principalmente, formar para o exercício da cidadania. OS cursos de áreas técnicas devem se atentar à necessidade de formação completa do aluno, para que possa adentar o mercado com conhecimento específico, cultural, político e social (Docente 44).

Fonte: Organização do autor. 2018

A resposta do docente 2 desencadeia o debate na direção exarada pelos documentos oficiais que regulam a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país: "não existe educação sem trabalho. O trabalho é ação humana sobre a natureza, transformando-a e produzindo bens culturais, portanto o trabalho deve ser um princípio educativo". Ainda nesse sentido, a defesa numa educação ampla, densa e integral são explicitadas nas falas seguintes:

> Acredito que a Educação Profissional deveria ter o foco na não alienação do trabalho, que pudesse formar um profissional técnico para determinada área (de interesse dele), mas também lhe desse capacidade para buscar outras formações em nível universitário, que lhe desse condições de apreciar as artes, etc (Docente 12). [...] Vejo a educação como instrumento formador que não deve objetivar a formação de "mão-de-obra qualificada", mas sim que esta seja consequência de uma boa formação integral (Docente 22). [...] A discussão educação e trabalho é historicamente marcada por disputas e contextos específicos. Na inserção como docente do IFPR, em 2010, o contexto era de uma razoável aproximação com o que os grupos de estudo em Educação e Trabalho propunham ao longo da defesa de uma formação profissional ampla, integral, humanística. Em 2017 temos um quadro de retrocesso em que a proposta de uma formação instrumental ganhou espaço na legislação (Docente 39).

Os docentes têm afirmado que a relação estabelecida entre a categoria trabalho e a educação é que perpassa o processo de humanização, que "paralelamente, desenvolveu-se a política, o direito, a educação, arte, música etc" (Docente 40) e que os "cursos de áreas técnicas devem se atentar à necessidade de formação completa

do aluno, para que possa adentrar o mercado com conhecimento específico, cultural, político e social" (Docente 44).

Trabalho e educação são compreendidos pelos docentes que atuam no ensino profissional e tecnológico como uma relação que concorre para o processo de humanização, que se dá pela compreensão da política, do direito, da arte, da música, ou seja, uma educação integral do ser humano, omnilateral, o ser genérico para a pedagogia crítica.

Nas palavras de Arroyo (2005), o trabalho como princípio educativo redireciona para "um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação" (p.152). Considerar a práxis como princípio formativo comprometida com uma educação crítica emancipadora. Uma formação-emancipação se sustenta na compreensão do significativo papel da educação para a construção da consciência crítica necessária à análise da realidade; o que é fundamental no processo de busca da liberdade humana. (SILVA; CRUZ, 2021).

QUADRO 2: RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA POLIVALÊNCIA SEGUNDO AS ENTREVISTAS

A educação precisa se fazer presente no mundo do trabalho, estar atenta e preocupada com o que o estudante preciso para os desafios do futuro (Docente 15).
Sem dúvida com a nova situação do mercado profissional e as exigências que o perseguem, atenua a importância deste formador está cada vez mais próxima deste mercado de trabalho, só assim este conseguirá transmitir a atualidade para este futuro trabalhador (Docente 21).
A Educação deve estar alinhada às demandas do Trabalho, levando em conta aspectos geográficos, mercadológicos, econômicos e sociais (Docente 27).
Entendo que a educação ajuda a formar profissionais para o mercado de trabalho (Docente 37).

Fonte: Organização do autor. 2018.

A resposta do Docente 15 expressa a vulnerabilidade do trabalhador diante dessa flexibilidade funcional das relações produtivas: "A educação precisa se fazer presente no mundo do trabalho, estar atenta e preocupada com o que o estudante preciso para os desafios do futuro". Isso também se encontra na resposta do Docente 27: "A Educação deve estar alinhada às demandas do Trabalho, levando em conta aspectos geográficos, mercadológicos, econômicos e sociais".

Para Ramos (2002), a polivalência agrega princípios das políticas neoliberais no quadrante da reestruturação produtiva bem como nas relações de trabalho materializado nos sistemas

taylorismo-fordismo-keynesianismo que teceram uma rede de solidariedade que envolveram os trabalhadores e o Estado. Na reestruturação produtiva, no modo de acumulação flexível, a marca da individualização ocupa o que antes qualificava como uma relação de solidariedade orgânica nas relações de trabalho, tendo em vista o enfraquecimento das funções reguladoras do Estado.

Kuenzer (2016, p. 5) corrobora a ideia de pensar sobre uma formação de caráter flexível demandada pelo mercado: "a pedagogia flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis (...), que os levam a aceitar e exercer como natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado". Isso posto, encontra-se em curso e objetivado na reforma do ensino médio, nas novas Diretrizes Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica e no conjunto de resoluções do Conselho Nacional de Educação para a formação inicial e continuada de professores, como já mencionado.

Os docentes têm afirmado isso quando dizem: "Entendo que a educação ajuda a formar profissionais para o mercado de trabalho" (Docente 37) e "Sem dúvida com a nova situação do mercado profissional e as exigências que o perseguem, atenua a importância deste formador está cada vez mais próxima deste mercado de trabalho, só assim este conseguirá transmitir a atualidade para este futuro trabalhador" (Docente 21).

A noção de empreendedorismo compactua com a dimensão da educação polivalente, de acordo com Dardot e Laval (2016, p.145) ao afirmar o empreendedorismo como modo de governo de si, no sentido de que, para o mercado trata de explorar no sujeito, a

possibilidade de vender a si da maneira mais cara: "segue-se disso que cada um de nós é um empreendedor potencial, já que o papel empresarial puro não pressupõe uma boa sorte inicial, na forma de ativos de valor".

QUADRO 3: RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO ENTRE A POLITECNIA E A POLIVALÊNCIA COMO CAMPOS EM DISPUTAS SEGUNDO AS ENTREVISTAS

Entendo que a educação não deve ter como objetivo maior a adequação ao mercado de trabalho, principalmente no Ensino Médio. Neste, a preocupação maior deve ser formar um cidadão. Já no Ensino Técnico Subsequente e no Ensino Superior, a preocupação maior deve ser, é claro, a formação para o mercado de trabalho (Docente 3).
O trabalho está ligado à educação no que diz respeito às demandas técnicas e sociais, seja para formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho, quanto para formar profissionais capacitados para lidar com essas novas demandas de ensino (Docente 45).
O trabalho é visto e dito dentro de seu caráter ontológico nos documentos oficiais, na mesma medida que a educação foi valorizada, sobretudo nas últimas décadas. A educação profissional deveria estar embutida e integralizada ao ensino de modo universal, sobretudo no ciclo médio (Docente 54).
Especialmente nos IFs inseridos nos municípios do interior, onde estes são uma das principais fontes de mão-de-obra, é possível perceber uma relação direta entre a educação e a demanda de formação profissional e capacitação, a fim de formar trabalhadores. Atualmente, na educação profissional, essa relação tem interferido diretamente na construção dos cursos e propostas de muitas instituições, o que pode prejudicar na formação dos estudantes (Docente 57).

Fonte: Organização do autor. 2018.

Alguns docentes apresentam sua compreensão entre uma formação para o trabalho em que o trabalhador tenha que se adaptar a ele e, ao mesmo tempo, tenha que garantir uma determinada e/ou limitada autonomia. É o que observamos no discurso do Docente 3:

> Entendo que a educação não deve ter como objetivo maior a adequação ao mercado de trabalho, principalmente no Ensino Médio. Neste, a preocupação maior deve ser formar um cidadão. Já no Ensino Técnico Subsequente e também no Ensino Superior, a preocupação maior deve ser, é claro, a formação para o mercado de trabalho.

E o Docente 45:

> O trabalho está ligado à educação no que diz respeito às demandas técnicas e sociais, seja para formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho, quanto para formar profissionais capacitados para lidar com essas novas demandas de ensino.

Outros afirmam que a relação entre trabalho e educação deve trazer como centralidade a formação para a mão de obra sem perder de vista o seu caráter ontológico, como afirma o Docente 54:

> O trabalho é visto e dito dentro de seu caráter ontológico nos documentos oficiais, na mesma medida que a educação foi valorizada, sobretudo nas últimas décadas. A educação profissional deveria estar embutida e integralizada ao ensino de modo universal, sobretudo no ciclo médio.

A dimensão ideológica do projeto burguês, desde o século XVIII, encontra-se presente na subjetividade dos docentes entrevistados, sobretudo na sua dimensão socializadora e de formação

de consciências, como se pode observar nas respostas dadas. Por outro lado, a dimensão econômica fundante, aliada à "adequação ao mercado de trabalho" (Docente 3), como projeto de progresso e modernidade no fortalecimento com a crescente industrialização, justifica a expansão dos sistemas educacionais, como demonstra a resposta do Docente 57:

> Especialmente nos IFs inseridos nos municípios do interior, onde estes são uma das principais fontes de mão-de-obra, é possível perceber uma relação direta entre a educação e a demanda de formação profissional e capacitação, a fim de formar trabalhadores. Atualmente, na educação profissional, essa relação tem interferido diretamente na construção dos cursos e propostas de muitas instituições, o que pode prejudicar na formação dos estudantes.

No que tange às novas características que a reestruturação produtiva do capital se impõe atualmente, sobretudo ao considerarmos as teses de Dardot e Laval (2016; 2017) da razão neoliberal da ordem da concorrência mundial, definida como "relação de desigualdade entre diferentes unidades de produção ou empresas", o 'Estado é obrigado a ver a si mesmo como uma empresa, tanto em seu funcionamento interno ou em sua relação com outros Estados". E, desse modo, a "empresa é promovida a modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar" (DARDOT E LAVAL, 2017, p. 216).

É nessa direção que componentes curriculares com a nomenclatura "Matemática Financeira" e "Projetos de Vida" estão sendo incorporados na matriz curricular do Novo Ensino Médio,

reduzindo, concomitantemente, as aulas das disciplinas de Filosofia, Sociologia, História, Arte e Educação Física.

Ao analisar o quadro 3, é possível observar que os docentes entrevistados estabelecem a relação trabalho e educação para os processos formativos no âmbito da EPT, oscilando entre respostas que apontam tanto a perspectiva de uma formação polivalente quanto para a perspectiva de uma formação politécnica.

FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EPT

Para a questão "considerando sua apropriação sobre educação profissional e tecnológica e seu percurso como docente nesta modalidade de educação, que formação você entende ser necessária para formar um professor/a para a educação profissional e tecnológica?" Seguem, algumas das respostas do universo de 60 respondentes:

QUADRO 4: APONTAMENTOS DOS PROFESSORES DA EPT PARA UMA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA

Uma formação que contemple os fundamentos da educação com as práticas educacionais (Docente 2).
Deve ser formado com o objetivo de estar aberto a novas experiências e à pesquisa tendo em vista a rápida transformação do conhecimento (Docente 6).
Curso de formação pedagógica na área ministrada por profissionais atuantes na área (Docente 7).
Primeiramente, uma formação muito sólida em didática, na arte de possibilitar o aluno a aprender. Concomitantemente, os profissionais da educação profissional e tecnológica deveriam receber formação específica do curso em que lecionam. Desta maneira, entenderão melhor a realidade do mundo social do trabalho e poderão contextualizar e problematizar mais efetivamente sua área do conhecimento (Docente 16).
Uma educação que relacione teoria e prática. Uma educação que atenda um projeto de sociedade em que não sobreponha os interesses da minoria. Uma formação que coloque o professor na realidade educacional desde os primeiros anos de formação, por meio de estágios, elaboração de projetos, etc. Mais bolsas para estudantes de formação docente para que tenham acesso, permanência e qualidade de estudos. Não proporcionar educação à distância para formação inicial, pois esta tem que ser presencial (Docente 21).
Saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico (Docente 26).
Uma formação ampla, que não contemple apenas experiência em pesquisa, mas que capacite o professor a propor projetos de extensão que correspondam as necessidades da população local. Além disso, uma formação que desenvolva um maior diálogo entre as disciplinas e que contemple também as necessidades do aluno enquanto futuro profissional (Docente 45).

Fonte: Organização do autor, 2018.

Destaca-se que, dos 64 docentes entrevistados, 37 possuíam, no período de realização da pesquisa, titulação máxima de mestrado, 16 de doutorado e 11 somente de graduação e/ou especialização. Desses profissionais, 40 docentes possuíam graduação de licenciatura e 24 docentes possuíam graduação de bacharelado. Esse destaque é importante para compreender o nível de apropriação que esses docentes trazem em seus discursos a respeito da natureza e especificidade da docência na educação profissional e tecnológica.

Nesse sentido, os professores entrevistados têm se pronunciado a respeito da formação que lhes interessa – e da qual têm expectativa – para a EPT educação profissional e tecnológica, a saber: "Uma formação que contemple os fundamentos da educação com as práticas educacionais" (Docente 2); "[O professor] deve ser formado com o objetivo de estar aberto a novas experiências e à pesquisa tendo em vista a rápida transformação do conhecimento" (Docente 6); e "Curso de formação pedagógica na área ministrada por profissionais atuantes na área" (Docente 7).

Aponta-se para os discursos do Docentes 16 e do Docente 21, os quais enfatizam uma

> formação muito sólida em didática, na arte de possibilitar o aluno a aprender. Concomitantemente, os profissionais da educação profissional e tecnológica deveriam receber formação específica do curso em que lecionarem. Desta maneira, entenderão melhor a realidade do mundo social do trabalho e poderão contextualizar e problematizar mais efetivamente sua área do conhecimento (Docente 16).

Enfatizam, também, uma formação que contribua, ainda que nos seus limites, para a superação das causas que limitam uma educação de base politécnica, mas que, no discurso docente, é possível formar a dimensão ético-política na formação da EPT:

> Uma educação que relacione teoria e prática. Uma educação que atenda um projeto de sociedade em que não sobreponha os interesses da minoria. Uma formação que coloque o professor na realidade educacional desde os primeiros anos da formação, por meio de estágios, elaboração de projetos, etc. Mais bolsas para estudantes de formação docente para que tenham acesso, permanência e qualidade de estudos. Não proporcionar educação a distância para formação inicial, pois esta tem que ser presencial (Docente 21).

Nessa fala, é possível perceber possibilidades de formação politécnica, mesma que tenha dimensão político-pedagógica dentro de uma política de reforma. Tal reforma é aqui entendida na perspectiva do desenvolvimento das contradições, ou seja, no processo dialético entre continuidades e rupturas (MACHADO, 1989), de modo que não seja entendida como mero reformismo, mas apropriada como mediações para a revolução e, desse modo, como a fase culminante da luta por uma outra base constitutiva da educação profissional e tecnológica.

E ainda:

> Saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico (Docente 26).

> Uma formação ampla, que não contemple apenas experiência em pesquisa, mas que capacite o professor a propor projetos de extensão que correspondam às necessidades da população local. Além disso, uma formação que desenvolva um maior diálogo entre as disciplinas e que contemple também as necessidades do aluno enquanto futuro profissional (Docente 45).

As respostas desses docentes nos levam a apontar o que Marx escreveu quando das "Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório" (1866), que, por educação, deveriam seus membros considerar três coisas, a saber: 1) educação mental; 2) educação física; e 3) instrução tecnológica, que transmitem os princípios gerais de todos os processos de produção e que, simultaneamente, ensinam aos estudantes a utilização das tecnologias pelas práticas. Essa combinação do trabalho produtivo pago, segundo Marx, com a educação mental, o exercício físico e a instrução politécnica, garantirá a elevação da educação dos trabalhadores acima das classes dominantes (MARX, 1982).

Outro elemento importante a considerar ao se pensar as políticas de formação de professores no país é o que se refere ao discurso recorrente da noção de crise por parte da esfera de governo, com o claro intuito de justificar as reformas que se impõem à classe trabalhadora, expropriada das condições substanciais de produzir objetivamente sua existência.

> Para se enfrentar a crise, busca-se solução na linguagem de um setor acostumado a deparar-se com ela e a vencê-la: o empresariado, flexibilidade, beneficiários, gestão, parceria e o abuso na adoção de termos da economia, como investimentos, recurso, inovações técnicas, constituem-se, atual-

> mente, nas referências do discurso reformador. A linguagem da gerência educacional baseia-se largamente no vocabulário do mundo dos negócios. Paulatinamente, os problemas educacionais vão sendo traduzidos como problemas de gestão da educação, de má administração. Somam-se à lista de palavras mais usadas vocábulos como monitoramento, gerenciamento, avaliação, caracterizando a "linguagem da implementação" das medidas recomendadas (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p. 10).

A compreensão do conceito de aprendizagem pela e para a vida é tomada pelo pensamento conservador e liberal não na mesma medida que o é para o pensamento marxista. Mészáros (2011), citando Marx (2011), afirma que o gênero humano encontra-se em processo de aprendizagem ao longo da existência, mas não qualquer aprendizagem. Torna-se uma aprendizagem que "conduz à auto-realização dos indivíduos como indivíduos socialmente ricos humanamente, ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?".

Para as políticas dos organismos multilaterais, a "formação em serviço", o "professor aprendiz", o "professor treinável" têm o intuito de avançar e garantir a reposição da hegemonia burguesa, a manutenção da relação de trabalho explorado e intensificado da classe trabalhadora, sobretudo dos educadores.

Assim, a ênfase na desvalorização da formação inicial do professor e na lógica do treinamento, as saídas intermediárias dos cursos rápidos para uma cultura de certificação ao longo da carreira com base em competências, a criação de padrões de ensino e aprendizagem e de mecanismos de controle e avaliação estan-

dardizada e constante, tudo isso são práticas que têm marcado as políticas educacionais brasileiras e que retornam com mais acento nos últimos anos.

Um exemplo da força política dos organismos multilaterais para com as políticas educacionais nos países da América Latina, em especial, o Brasil, é o apontado na concepção do professor de "notório saber" previsto na Lei nº 13. 415/2017, em seu artigo 6º, que regulamenta o artigo 61 da LDB. Trata-se de uma figura criada pela legislação que possibilita aos profissionais do ensino técnico e profissionalizante atuarem como professores, sem possuírem formação pedagógica para isso.

De acordo com Evangelista *et al* (2017, p. 23), a política educacional brasileira tem-se "articulado organicamente à produção do trabalhador requerido pelo mercado e, por conseguinte, de um professor reconvertido que possa fazer frente à produção de força de trabalho (...) destinada ao trabalho simples, de baixo custo (...)".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação e a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em processo desde o final da primeira década deste século, é compreendida, neste texto, como uma política educacional voltada para a educação profissional e tecnológica, elaborada e implementada no contexto da reestruturação produtiva quando da disputa histórica entre capital e trabalho. Isso implica considerar que a educação passa a ser compreendida como mediação e disputa entre essas duas esferas.

É nesse cenário que este texto ganha relevância, ao investigar as políticas de formação de professores para a EPT, considerando, como recorte temporal, 2008 a 2018 e, como delimitação do lócus, o Instituto Federal do Paraná, entendido na totalidade do debate da educação profissional no Brasil. Compreendemos que a EPT, para o período delimitado, foi objeto de políticas tensionadas por projetos de classe, aos quais se alinharam debates.

Os resultados da pesquisa realizada, ora apontados, devem-se ao contexto da reestruturação produtiva, à relação existente entre as demandas do capital por uma formação polivalente das forças produtivas (cadeias produtivas), mas também às possibilidades de uma formação politécnica, consideradas a natureza e a especificidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em particular o IFPR.

Por se tratar da particularidade das políticas para a formação de professores, submetemos à análise os editais de concursos docentes publicados pelo IFPR entre 2008 e 2018, que colocaram 791 docentes no quadro da instituição, e constamos que tais editais apresentam estreita relação com as políticas desenvolvimentistas do governo federal no país, vide a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior e a Política de Desenvolvimento Produtivo, implantadas no período do governo Lula (2004-2010) e a política Plano Brasil Maior, no governo Dilma (2011-2014). Trata-se de políticas que impuseram o conceito de "arranjos produtivos locais", ou seja, as cadeias produtivas, e foram determinantes para as políticas de seleção de professores para o trabalho na EPT.

Com a expansão do IFPR, vinte e seis campi, a admissão de professores para seu quadro permanente foi uma das políticas institucionais promovidas no recorte temporal definido para a pesquisa. Ao analisarmos o perfil docente, foi possível compreender as tensões, os conflitos e os dilemas com os quais os professores convivem no contexto do desenvolvimento do trabalho docente, sobretudo, no que tange à relação que estabelecem entre as categorias trabalho e educação, que se expressam assim:

> **a)** os professores entrevistados receberam uma formação expressivamente de cunho mercadológico, na perspectiva da teoria do capital humano, nos pressupostos da pedagogia das competências, do aprender a aprender, para atender aos interesses implacáveis da acumulação flexível e das demandas da reestruturação produtiva, que no Brasil, expressaram-se nas políticas industriais dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma e receberam continuidade nos governos de Temer e Bolsonaro;
>
> **b)** no que se refere à docência para a EPT no âmbito do IFPR, os professores compreendem os dilemas em que estão envoltos, no sentido de desenvolverem o trabalho docente no processo desafiador da integração da educação básica técnica com a educação superior tecnológica, não reconhecem que sua formação inicial os tenha preparado para o desenvolvimento complexo da relação entre trabalho e educação e questionam políticas institucionais de formação profissional e tecnológica;

c) reconhecem a necessidade de se ampliar o debate promovido no contexto da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e seu alinhamento com a Resolução IFPR nº 19/2017, com o objetivo claro de que a formação de professores para a EPT seja um compromisso político da instituição, em tempos em que a educação vem convivendo com políticas que remetem a retrocessos que não são de interesse da classe trabalhadora; e, desse modo;

d) os professores defendem uma formação politécnica. Reconhecem que a preparação para o trabalho requer outros caminhos que não sejam somente aqueles que atendam às demandas impostas pelo capital monopolista — formação possível para outra formação social, outra constituição do ser social, que leve ao trabalho associado, ao trabalho comum e a novas subjetividades livres e necessárias.

Nesse sentido, ao estabelecer políticas e programas para a classe trabalhadora, harmonizando-as com os interesses da classe dominante, o governo também não disputou um projeto educacional antagônico no conteúdo, no método e na forma. Reiteram-se as reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica, que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade.

Estas considerações, em tempos de graves ataques à ciência e às Instituições de Ensino Superior, se constituem em importantes contribuições de aclaramento às definições dos seus projetos educativos, é preciso que os rumos sejam delineados e explicitados de maneira a que se esclareça para que e quem trabalham os professores da EPT.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NOTAS CRÍTICAS

Izaias Costa Filho
Maria de Fátima Rodrigues Pereira

"O balanço como levantamento, mais ou menos exaustivo, dos estudos e pesquisas produzidos, tendo em vista compor um registro global que, colocado à disposição dos estudiosos da área, será utilizado de acordo com os seus interesses específicos"

(SAVIANI, 2015, p. 80)

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados de investigação sobre a produção do conhecimento a respeito da Política de Assistência ao Estudante (PAE), nos Institutos Federais (IFs), compõe uma pesquisa mais ampla sobre a referida política no recorte temporal de 2012-2021. É um balanço do conjunto da produção sobre o tema.

Professor Saviani, na obra *História do tempo e tempo da história* (2015, p. 79-89), parte do conceito de balanço como uma radiografia, apresenta quatro tipos, aqui neste texto consideramos aquele que consta da epígrafe acima inscrita, para dizer ao leitor

que se realiza um quadro do conjunto das obras produzidas no período compreendido entre 2012 e 2018 sobre o tema em tela.

Iniciamos com a apresentação da Política de Assistência ao Estudante, em seguida apresentamos o balanço realizado e fazemos notas críticas sobre os resultados das pesquisas.

A PAE é uma política educacional, sua formulação e implementação ocupa lugar no âmbito das ações sociais do estado brasileiro, portanto, ligada "a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública" (SAVIANI, 2016, p. 231). Este pressuposto autoriza a seguinte problemática: como a PAE é entendida, no âmbito do Estado brasileiro, nas pesquisas coletadas?

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo estado da arte, cujas fontes são as produções disponíveis no Repositório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período compreendido entre 2012 e 2018. Move-nos o objetivo de expor as teses formuladas pelos pesquisadores do tema, repô-las em um contexto de fortes ataques às Universidades e IFs, discernir-lhes notas críticas de maneira a apontar sentidos para a garantia do direto à educação dos jovens estudantes e tornar conhecido o ainda não conhecido, conforme Saviani (2012, p. 13), "O desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido"

O dicionário Michaelis assenta que o verbete *nota* é um substantivo feminino, "Sinal com que se marca ou se distingue al-

guma coisa. Pequena anotação feita para alguém ou para si mesmo, com o intuito de lembrar, perguntar, informar ou sugerir alguma coisa" (MICHAELIS, 2021). Do ponto de vista teórico, entende-se que *crítica* "[...] não é dizer mal; é procurar ver bem. Criticar não é contrapor a um enunciado unilateral dado, outras abstracções que se debitam, e que o contrariam; é tentar por o emaranhado dos processos, recheados de contradições, na articulada concreção deveniente que formam" (BARATA-MOURA, 2015 p. 8; PEIXOTO, 2017, p. 15), ou seja, compreende-se crítica como leitura da política como ela é.

Inicialmente apresenta-se e delimita-se historicamente a PAE, para em seguida se trazer a produção no período 2012-2018, recorte eleito em virtude da própria produção coletada.

A PAE, historicamente, pode-se dizer *lato sensu*, teve início no governo Washington Luís que, em 1928, inaugurou a Casa do Estudante Brasileiro, em Paris, para atender aos estudantes filhos de brasileiros que lá estudavam (CROSSARA; SILVA e OLIVEIRA, 2020) e, no Brasil, em 1930, quando estudantes cariocas criaram a Casa do Estudante do Brasil e o presidente Getúlio Vargas fez uma doação aos desprovidos da sorte (KOWALSKI, 2012).

Considera-se que o processo de formulação da uma PAE para os IFs iniciou-se na década de 1990, em uma conjuntura histórica da qual fizeram parte as lutas e movimentos políticos dos pró-reitores que compunham o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), tratou-se de participação democrática na elaboração de documentos que, mais tarde, tornaram-se bases para os textos legislativos sobre o

tema. Essa luta dos pró-reitores deu-se junto ao movimento docente na defesa de uma escola pública de qualidade.

Desde a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para cá, o que não tem faltado são políticas educacionais. Efetivamente, a educação tem sido alvo de intensa intervenção em todos os níveis e a PAE inscreve-se nesse processo.

A atenção voltada para uma PAE dirigida aos IFs, ocorreu por meio da criação e implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), sob a administração do presidente Luiz Inácio Lula da Silva com a promulgação do Decreto no 7.234, de 19 de julho de 2010, que expressou, em seu artigo 2º, os seguintes objetivos:

> I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010)

Esse decreto também inclui os Institutos Federais (IFs) no seu 4.º artigo.

> As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. (BRASIL, 2010)

A política em pauta, a PAE, diz respeito diretamente aos estudantes e às instituições que a implementam, além de estar intrinsicamente relacionada com as disputas sobre os rumos do país, já que a educação se coloca inerente às relações sociais de produção da existência da vida.

A PAE inscreve-se, segundo a legislação antes apontada, em um conjunto de ações tendentes à ampliação dos anos de escolaridade, possibilidade de um maior número de jovens brasileiros chegarem ao ensino superior e de maiores garantias de escolaridade para os estudantes.

Ao ser formalmente expressa por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, a PAE contava com um contexto histórico que se caracterizava pela expansão dos direitos sociais, e políticas no sentido da superação do dualismo da Educação Profissional (EP). Neste sentido, aponta-se o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que sinalizou para a possibilidade do Ensino Médio integrado (EMI), a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPCT), a Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que previu a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REDE EPT), e a Lei nº. 11.892 de 20, de dezembro de 2008, que criou os IFs.

Os documentos fundadores dos IFs sinalizaram para a possibilidade dessas unidades de educação atenderem ao desenvolvimento local e regional, ofertar aos estudantes formação cidadã e educação para o trabalho. Apresentaram os IFs como um meio potencializador do ser humano, otimizando sua capacidade de gerar conhecimentos no interior de uma prática vivida na reali-

dade, na perspectiva voltada para a sua emancipação (MEC, 2010). Desde então, a PAE tem sido implementada e, portanto, também objeto de investigação.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E UM PANORAMA SOBRE A PRODUÇÃO

Iniciou-se a pesquisa da produção pela coleta de teses e dissertações que estão disponíveis no Repositório de Teses e Dissertações da CAPES, para tanto foram utilizados os descritores que constam da Tabela 1, com o objetivo de delimitar o levantamento, bem como considerar o objeto pesquisado para que se pudesse agregar o máximo de pesquisas.

O levantamento da produção do conhecimento deu-se, inicialmente com o descritor *Política de Assistência Estudantil* e obtiveram-se 114 resultados. Após, verificou-se que havia pesquisas que poderiam estar com outras denominações. Quando se fez a simples colocação da palavra "política" no plural, isto é, *Políticas de Assistência Estudantil*, houve uma descoberta de mais 33 pesquisas. Repetiu-se o mesmo processo, agora, com o descritor *Política de Assistência ao Estudante* e obteve-se um total de dez resultados. Novamente, colocando no plural a palavra "política", ou seja, *Políticas de Assistência ao Estudante*, encontraram-se mais cinco textos. Outra variação foi também utilizar um descritor aquém dos anteriores, *Plano Nacional de Assistência Estudantil*, expressão utilizada nas pesquisas, e obteve-se 21 resultados. Na sequência, utilizou-se do termo "PNAES", sigla do Programa Nacional de Assistência Estudantil, termo exarado na lei de criação da política em pauta,

que resultou em 103 achados. Também se usou o próprio termo *Programa Nacional de Assistência Estudantil*, com 75 resultados e, por fim, Programa Nacional de Assistência ao Estudante o qual não possibilitou nenhum resultado.

Essa procura realizada no portal da CAPES, consultou resumos e introduções das produções e, quando não havia a disponibilização do texto, foi procurado, em páginas eletrônicas de busca, o sítio que estava o repositório da pesquisa, sendo que todas foram encontradas. Para informações sobre os pesquisadores, utilizou-se a Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) que disponibiliza dados de currículos. Não foi realizada a soma dos resultados pelo fato de poder haver pesquisas que se encontravam em mais de um descritor, ou seja, com diferentes descritores poderiam aparecer as mesmas pesquisas.

Na tabela que segue constam os descritores e quantidades de produtos e cursos encontrados:

TABELA 1 – DESCRITORES UTILIZADOS

N.º	Descritores	Quant.	Acadêmico	Profissional	Doutorado
1	Política de assistência estudantil	114	75	33	6
2	Políticas de assistência estudantil	32	20	9	3
3	Política de assistência ao estudante	10	8	2	0
4	Políticas de assistência ao estudante	5	4	1	0
5	Plano nacional de assistência estudantil	21	16	5	0
6	Pnaes	103	60	35	8
7	Programa nacional de assistência estudantil	75	31	40	4
8	Programa nacional de assistência ao estudante	0	0	0	0

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados da CAPES, 2018

Analisando os dados é possível apontar que o maior número de produtos é composto de dissertações em programas acadêmicos e sobressaem aquelas agasalhadas pelos títulos Política de Assistência Estudantil e PNAES.

Como se tinha definido que o recorte da busca contaria com aquelas produções realizadas nos IFs, procedeu-se a um refinamento no sentido excluir aquelas que se repetiam em mais de um descritor. Sendo assim, esse levantamento nos ofereceu uma oportunidade de realizar um panorama sobre o objeto de pesquisa.

Foram encontradas 70 pesquisas (Tabela 2) com uma predominância muito elevada, ainda, para as dissertações, totalizando, com isso, 65 ocorrências, ao se comparar com as teses as quais representaram um total de cinco.

TABELA 2 – DESCRITORES UTILIZADOS EM PESQUISAS NOS IFS

N.º	Descritores	Quant.	Acadêmico	Profissional	Doutorado
1	Política de assistência estudantil	40	19	18	3
2	Políticas de assistência estudantil	4	3	1	0
3	Política de assistência ao estudante	2	2	0	0
4	Políticas de assistência ao estudante	0	0	0	0
5	Plano nacional de assistência estudantil	2	1	1	0
6	Pnaes	17	7	8	2
7	Programa nacional de assistência estudantil	5	3	2	0
8	Programa nacional de assistência ao estudante	0	0	0	0
Total		**70**	**35**	**30**	**5**
		65			

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados da CAPES, 2018

Entre as 65 dissertações encontradas, 35 são de mestrado acadêmico e 30 são de mestrado profissional. Já em relação as pesquisas de doutorado, todas as cinco eram de doutorado acadêmico.[26]

Com relação às áreas de conhecimento, para os mestrados acadêmicos, foram encontradas, na maioria, dez pesquisas na área da Educação, conforme é demonstrado na Tabela 3.

TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DE DISSERTAÇÕES POR ÁREA DE CONHECIMENTO – MESTRADO ACADÊMICO

N.º	Área do conhecimento	Quant.	%
1	Educação	10	28,60%
2	Política social	5	14,30%
3	Serviço social	5	14,30%
4	Educação agrícola	4	11,40%
5	Políticas públicas	4	11,40%
6	Educação profissional	2	5,70%
7	Administração	1	2,90%
8	Desenvolvimento social	1	2,90%
9	Educação e ensino	1	2,90%
10	Políticas públicas e desenvolvimento	1	2,90%
11	Serviço social e política social	1	2,90%
Total		**35**	**100%**

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados da CAPES, 2018

[26] A Portaria no 60, de 20 de março de 2019, institui o doutorado profissional e no seu "Art. 1º A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES regulará a submissão de propostas de cursos novos de pós-graduação stricto sensu na modalidade profissional, em nível de mestrado e de doutorado, e avaliará os cursos oferecidos, na forma desta Portaria e de sua regulamentação própria" (BRASIL, 2019).

Possivelmente, o maior número de pesquisas na área da educação esteja relacionado com o envolvimento de servidores com a PAE em seus *campi*, assim como nas áreas de política e serviço social, como será visto adiante. São as assistentes sociais a categoria que mais realizou pesquisas com a PAE.

A mesma situação ocorre para os mestrados profissionais (tabela 4), porém, nessa distribuição, a educação se divide com a área de gestão de políticas públicas e pode estar relacionada com os servidores em cargo de gestão da PAE em seus *campi*.

TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DE DISSERTAÇÕES POR ÁREA DE CONHECIMENTO – MESTRADO PROFISSIONAL

N.º	Área do conhecimento	Quant.	%
1	Educação	4	13,30%
2	Gestão de políticas públicas	4	13,30%
3	Políticas públicas e gestão da educação superior	3	10,00%
4	Administração	2	6,70%
5	Avaliação de políticas públicas	2	6,70%
6	Gestão e tecnologias aplicadas à educação	2	6,70%
7	Gestão pública	2	6,70%
8	Políticas públicas, gestão e avaliação da educação superior	2	6,70%
9	Desenvolvimento rural e gestão de empreendimento Agroalimentares	1	3,30%
10	Desenvolvimento sustentável e qualidade de vida	1	3,30%
11	Ensino na saúde	1	3,30%
12	Gestão e avaliação da educação pública	1	3,30%
13	Gestão e desenvolvimento regional	1	3,30%
14	Gestão em organizações aprendentes	1	3,30%
15	Gestão social, educação e desenvolvimento regional	1	3,30%
16	Políticas sociais e dinâmicas regionais	1	3,30%
17	Serviço social, trabalho e questão social	1	3,30%
Total		30	**100**

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados da CAPES, 2018

Entre as cinco teses selecionadas, três delas são da área da Educação, uma da área de Política Social e uma da área de Serviço Social. Submetendo a produção a cálculo de porcentagem, teríamos por área de conhecimento o seguinte: Educação com 60%, Serviço social com 20%, Política Social com 20%, perfazendo o total os 100%

Para os doutorados, três são da área da educação, na sequência as áreas do serviço social e política social, com uma. No que diz respeito ao período das pesquisas, observa-se uma crescente produção em relação ao ano de 2012, no qual havia duas pesquisas, chegando a sua maioria no primeiro semestre de 2018, com 27. Esse aumento no número das pesquisas muito está relacionado com a expansão dos IFs que, segundo o portal do MEC, "como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais de EPT partiu, em 2006, de um total de 144 unidades. Chegou em 2018, a 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento" (MEC, 2018).

Conforme a expansão dos IFs, aumentou, também, o envolvimento dos servidores com a PAE e, com isso, houve a necessidade de se conhecer melhor a política.

Com relação às instituições nas quais foram realizadas as pesquisas, destaca-se a Universidade Federal do Ceará, com cinco delas (Tabela 5).

TABELA 5 – INSTITUIÇÕES NAS QUAIS FORAM REALIZADAS AS PESQUISAS

N.º	Instituição	Quant.	%
1	Universidade Federal do Ceará – UFC	5	7%
2	Universidade de Brasília – UNB	4	6%
3	Universidade Federal da Bahia – UFBA	4	6%
4	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	4	6%
5	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro – UFRJ	4	6%
6	Universidade Federal do Tocantins – UFT	3	4%
7	Universidade Estadual do Ceará – UECE	2	3%
8	Instituto Federal do Rio Grande Do Norte – IFRN	2	3%
9	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUCGOIAS	2	3%
10	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP	2	3%
11	Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul – UFMS	2	3%
12	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	2	3%
13	Universidade Federal do Maranhão – UFMA	2	3%
14	Universidade Federal do Piauí – UFPI	2	3%
15	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	2	3%
16	Universidade Federal dos Vales Do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM	2	3%
17	Centro Universitário das Facul. Asso. de Ensino - São João da Boa Vista - UNIFAE	1	1%

18	Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM	1	1%
19	Faculdade Vale do Cricaré – FVC	1	1%
20	Fundação Instit. Capixaba de Pesq. em Conta., Econ. de Finanças - FUCAPE	1	1%
21	Instituto Federal do Pará – IFPA	1	1%
22	Universidade Católica de Pelotas – ECPEL	1	1%
23	Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ	1	1%
24	Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL	1	1%
25	Universidade de Taubaté – UNITAU	1	1%
26	Universidade do Estado da Bahia – UNEB	1	1%
27	Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC	1	1%
28	Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI	1	1%
29	Universidade Do Vale do Rio Dos Sinos – UNISINOS	1	1%
30	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	1	1%
31	Universidade Estadual de Londrina – UEL	1	1%
32	Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES	1	1%
33	Universidade Estadual do Sudoeste Da Bahia – UESB	1	1%
34	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA	1	1%

35	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	1	1%
36	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	1	1%
37	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	1	1%
38	Universidade Federal do Rio De Janeiro – UFRJ	1	1%
39	Universidade Federal Fluminense – UFF	1	1%
40	Universidade Metodista de São Paulo – UMESP	1	1%
41	Universidade Tuiuti do Paraná – UTP	1	1%
42	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UNF	1	1%
Total		70	100%

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados da CAPES, 2018

Com relação às regiões dessas instituições, observa-se que, a maioria, encontra-se na região sudeste, com 17 pesquisas, na Região Nordeste com 12, na Região Sul com nove, na Região Centro-Oeste com quatro e na Região Norte com uma.

Pode-se relacionar o dado apontado ao fato em que a Região Sudeste ter um maior percentual de Instituições de Ensino Superior (IES) em relação a outras regiões do país. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[27], com relação ao número de IES no Brasil: a Região Sudeste possui 1128 unidades; a Região Nordeste possui 593

[27]Disponível em <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2019.zip>. Acesso em 15 jan. 2021.

unidades; a Região Sul possui 413 unidades; a Região Centro-Oeste possui 355 unidades e a Região Norte possui 191 unidades.

Quando se analisa quais IFs que foram os mais estudados, o levantamento apresentado na Tabela 6 nos revela que são 30 de um total de 38 IFs existentes, tendo os de São Paulo, do Ceará, do Norte de Minas Gerais e do Tocantins os mais estudados com seis pesquisas para cada um.

TABELA 6 – OS IFS MAIS ESTUDADOS

N.º	Área do conhecimento	Quant.	%
1	Instituto Federal de São Paulo – IFSP	6	8,60%
2	Instituto Federal do Ceará – IFCE	6	8,60%
3	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG	6	8,60%
4	Instituto Federal do Tocantins – IFTO	6	8,60%
5	Instituto Federal da Paraíba – IFPB	4	5,70%
6	Instituto Federal do Piauí – IFPI	4	5,70%
7	Instituto Federal do Rio Grande Do Norte – IFRN	4	5,70%
8	Instituto Federal do Paraná – IFPR	3	4,30%
9	Instituto Federal Baiano – IFBAIANO	2	2,90%
10	Instituto Federal da Bahia – IFBA	2	2,90%
11	Instituto Federal de Brasília – IFB	2	2,90%
12	Instituto Federal de Mato Grosso Do Sul – IFMS	2	2,90%
13	Instituto Federal do Espírito Santo – IFES	2	2,90%
14	Instituto Federal do Maranhão – IFMA	2	2,90%
15	Instituto Federal do Pará – IFPA	2	2,90%
16	Instituto Federal do Rio Grande Do Sul – IFRS	2	2,90%

17	Instituto Federal de Farroupilha – IFFARROUPILHA	2	2,90%
18	Instituto Federal de Alagoas – IFAL	1	1,40%
19	Instituto Federal de Goiás – IFG	1	1,40%
20	Instituto Federal de Pernambuco – IFPE	1	1,40%
21	Instituto Federal de Rondônia – IFRO	1	1,40%
22	Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC	1	1,40%
23	Instituto Federal do Amapá – IFAP	1	1,40%
24	Instituto Federal do Mato Grosso – IFMT	1	1,40%
25	Instituto Federal do Rio De Janeiro – IFRJ	1	1,40%
26	Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IFSERTÃO/PE	1	1,40%
27	Instituto Federal do Sul De Minas Gerais – IFSULDEMINAS	1	1,40%
28	Instituto Federal Goiano – IFGOIANO	1	1,40%
29	Instituto Federal Sul Rio- Grandense – IFSUL	1	1,40%
30	Instituto Federal Fluminense – IFF	1	1,40%
Total		70	100%

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados da CAPES, 2018

Com relação à distribuição dos IFs por estado, a Tabela 7 demonstra que é em Minas Gerais que se encontra um maior número de IFs estudados o que, provavelmente, explica-se por ser o estado que possui a maior quantidade de IFs no estado, ou seja, cinco.

TABELA 7 – OS IFS MAIS ESTUDADOS POR ESTADO

N.º	Estado	Quant.	%
1	Minas Gerais	7	10,00%
2	Ceará	6	8,60%
3	São Paulo	6	8,60%
4	Tocantins	6	8,60%
5	Rio Grande do Sul	5	7,10%
6	Bahia	4	5,70%
7	Paraíba	4	5,70%
8	Piauí	4	5,70%
9	Rio Grande do Norte	4	5,70%
10	Mato Grosso	3	4,30%
11	Paraná	3	4,30%
12	Brasília	2	2,90%
13	Espírito Santo	2	2,90%
14	Goiás	2	2,90%
15	Maranhão	2	2,90%
16	Pará	2	2,90%
17	Pernambuco	2	2,90%
18	Rio de Janeiro	2	2,90%
19	Alagoas	1	1,40%
20	Amapá	1	1,40%
21	Rondônia	1	1,40%
22	Santa Catarina	1	1,40%
Total		70	100,00%

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados da CAPES, 2018

Quanto à distribuição dos IFs estudados por região, é na Região Nordeste, com 23 IFs de um total de 70, a maior quantida-

de de institutos estudados, havendo 17 na Região Sudeste, 13 na Região Sul, dez na Região Norte e sete na Região Centro-Oeste.

Este levantamento evidenciou que é da área de Serviço Social a formação do maior número de pesquisadores que realizam pesquisa sobre a PAE, conforme os filtros realizados, num total de 41, ou seja, 58,7% (Tabela 8). A explicação para esse resultado provém do fato que essa categoria é a que trabalha diretamente com a PAE nos IFs, conforme os textos analisados. A respeito, aponta Lima (2017, p.12):

A pesquisa foi instigada pelos entraves encontrados por assistentes sociais na realização de seu processo de trabalho, quando foram questionadas as contradições geradas pela focalização do atendimento aos estudantes no âmbito do PNAES, conforme a premissa de que a educação é um direito universal e, como tal, não deve distinguir "merecedores" e "não merecedores" das ações públicas para a permanência nas instituições de ensino. Tais questionamentos induziram ao fundamento para o desenvolvimento deste trabalho: a universalização das políticas públicas não deve ser negada (ou esmaecida) em meio às estratégias do capital para a recomposição da sua taxa de lucro.

Como se pode perceber, os profissionais da área de Serviço Social, ao se depararem com a implantação da PAE, se veem inquietos com as contradições que a permeiam. Isso explica o fato de o maior número de produções serem da área do Serviço Social. Instigados pelas muitas problemáticas inerentes a essa política, recorrem à pesquisa para lançarem luz ao tema e, dessa manei-

ra, contribuem com todos os que se interessam pela PAE desde a promulgação da sua lei, em 2010.

TABELA 8 – FORMAÇÃO DOS PESQUISADORES

N.º	Formação	Quant.	%
1	Serviço social	41	58,57%
2	Pedagogia	9	12,86%
3	Psicologia	4	5,71%
4	Administração de empresas	2	2,86%
5	Ciências contábeis	2	2,86%
6	Educação física	2	2,86%
7	Letras/inglês	2	2,86%
8	Nutrição	2	2,86%
9	Ciências sociais	4	5,70%
10	Engenharia agronômica	3	4,30%
11	Fisioterapia	3	4,30%
12	Geografia	2	2,90%
13	História	2	2,90%
14	Química	2	2,90%
Total		70	100,00%

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados da CAPES, 2018

Em relação aos lócus de trabalho, as pesquisas mostram que 95,71% dos pesquisadores são servidores dos IFs. Diante disso, fica evidente que os pesquisadores investigam a PAE onde exercem suas atividades profissionais.

Dessas 70 pesquisas, foram selecionadas cinco teses para análise, conforme é apresentado no Quadro 1, sem filtro algum, pois somente essas foram encontradas.

QUADRO 1 – PESQUISAS DE DOUTORADO SELECIONADAS

N.º	Título	Autor(a)	Ano	Nível	Instituição	Orientador(a)
1	Juventude e escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das políticas de ações afirmativas	Naiaranize Pinheiro da Silva	2016	Doutorado em educação	Universidade Federal da Bahia	Rosilda Arruda Ferreira
2	Educação pública e combate à pobreza: a política de assistência estudantil no IIFRJ/campus São Gonçalo (2008-2015)	Gleyce Figueiredo de Lima	2015	Doutorado em serviço social	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Sara Aparecida Granemann
3	Políticas públicas de assistência estudantil no Instituto Federal Goiano – campus Urutaí: um olhar de gênero	Luciana de Gois Aquino Teixeira	2016	Doutorado em educação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Lucia Helena Rincon Afonso

4	Assistência estudantil e inclusão social: mudanças discursivas e recontextualização no caso do IFRN	Thalita Cunha Motta	2017	Doutorado em educação	Universidade Federal de Pernambuco	Janete Maria Lins de Azevedo
5	Assistência estudantil e tendências da política social no brasil: resultados na permanência dos estudantes do Instituto Federal Fluminense	Jonis Manhães Sales Felippe	2018	Doutorado em políticas sociais	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	Renata Maldonado Da Silva

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados da CAPES, 2018

QUADRO 2 – PESQUISAS DE MESTRADO SELECIONADAS

N.º	Título	Autor(a)	Ano	Nível	Instituição	Orientador(a)
1	A assistência estudantil e a efetivação do direito a educação no IFRN	Késsia Roseane de Oliveira Franca	2013	Mestrado em serviço social	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Iris Maria de Oliveira
2	Educação e políticas públicas: impactos e contribuições do programa de assistência estudantil no desenvolvimento dos discentes do IFTO campus Araguatins – TO	Agela Maria Pereira da Silva	2013	Mestrado profissional em gestão e desenvolvimento regional	Universidade de Taubaté	Elvira Aparecida Simões de Araújo

3	Política nacional de educação profissional: o alcance da assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – 1990 a 2012	Olinto Brandão Sobrinho	2013	Mestrado em serviço social	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Maria José de Faria Viana
4	Análise da política de assistência estudantil no âmbito Instituto Federal do Ceará – campus de Fortaleza sob o olhar dos discentes	Zandra Maria Ribeiro Mendes Dumaresq	2014	Mestrado profissional em políticas públicas e gestão da educação superior	Universidade Federal do Ceará	Sueli Maria de Araújo Cavalcante
5	Concepções e práticas de assistência estudantil no campus Ariquemes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia	Gutemberg Germano da Silva	2014	Mestrado em educação agrícola	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	José dos Santos Souza
6	Ditos e não ditos: como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil (2009-2013)	Márcia Pereira de Oliveira	2014	Mestrado em educação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

7	Avaliação da assistência estudantil: possibilidades e limites de uma política pública educacional	Aline Freitas Dias Pinheiro	2015	Mestrado profissional em avaliação de políticas públicas	Universidade Federal do Ceará	Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo
8	O auxílio de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – campus Palmas: a assistência estudantil em xeque	Lívia Fernanda Leal Macedo	2015	Mestrado em educação	Universidade Federal de Santa Maria	Rosane Carneiro Sarturi
9	O sentido de inclusão social e política do programa nacional de assistência estudantil para o estudante do curso de informática integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – campus Araguaína	Divina Marcia Borges Pinheiro Vasconcelos	2016	Mestrado profissional em gestão de políticas públicas	Universidade do Vale do Itajaí	Maria Glória Dittrich
10	O programa de assistência estudantil e a cidadania: perspectivas dos alunos do ensino técnico integrado ao médio	Daniella Araújo Facchini Viana	2016	Mestrado em desenvolvimento sustentável e qualidade de vida	Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino São João da Boa Vista	Maria Helena Cirme De Toledo

11	Avaliação em profundidade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Piauí	Clefra Vieira Guedelho	2017	Mestrado profissional em avaliação de políticas públicas	Universidade Federal do Ceará	Carlos Américo Leite Moreira
12	Política de assistência estudantil e educação: dilemas e desafios no contexto da crise estrutural do capital	Renata Eusébio dos Santos	2017	Mestrado em educação e ensino	Universidade Estadual do Ceará	José Deribaldo Gomes dos Santos
13	Assistência estudantil e ensino médio integrado – um estudo sobre as relações entre o programa de incentivo ao esporte e lazer e a permanência escolar	Carlos Eduardo Correia da Silva	2017	Mestrado em educação	Universidade Federal de Pernambuco	Katharine Ninive Pinto Silva
14	Programa nacional de assistência estudantil: percepção de discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – campus conceição do Araguaia - PA	Leyde Lelma Vieira da Conceição	2017	Mestrado em educação agrícola	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Silvia Maria Melo Gonçalves

15	O programa de benefício na assistência estudantil: a percepção de seus beneficiários sobre os alcances e limites	Vanessa Carla Neckel	2017	Mestrado profissional em políticas sociais e dinâmicas regionais	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Dunia Comerlatto
16	As expressões da evasão dos estudantes atendidos pela política de apoio estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná – campus Londrina	Renata Pacheco Abreu	2017	Mestrado em serviço social e política social	Universidade Estadual de Londrina	Wagner Roberto Do Amaral
17	A política de assistência ao educando do IFMA: uma avaliação política da política	Luciana Paula de Freitas Coelho	2017	Mestrado em políticas públicas	Universidade Federal do Maranhão	Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira
18	As percepções dos sujeitos que vivenciam a assistência estudantil acerca desse direito social: um olhar a partir do IFNMG, campus avançado Janaúba	Fernando Nunes dos Santos	2017	Mestrado em educação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Claudio Pinto Nunes

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados da CAPES, 2018

Analisando os dados é possível apontar que nessas 18 dissertações, predomina a área da educação, com sete pesquisas. Duas delas, porém, são da área agrícola. Em seguida, está a área de políticas públicas, com cinco estudos – três na área de serviço social, uma na área de desenvolvimento e duas na área de gestão.

TESES EVIDENCIADAS NA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Realizados os apontamentos sobre os procedimentos da pesquisa bibliográfica acerca da produção de conhecimento e sua organização, elaborou-se a síntese dos resultados defendidos pelos autores. Entretanto, procurou-se não somente expor o que em cada texto foi defendido quanto à PAE, mas de justapô-los, para que se possa observar as aproximações.

Nesse sentido, torna-se possível explicitar oito teses que estão contidas nas pesquisas investigadas. Um conjunto de seis produções expuseram e defenderam que a PAE foi instituída como uma política focalizada ou compensatória, de atendimento ao acesso, permanência e êxito de estudantes. Nesse núcleo, inclui-se a pesquisa *Assistência estudantil* e *tendências da política social no Brasil: resultados na permanência dos estudantes do Instituto Federal Fluminense*. De acordo com o autor, a PAE, que nasce em 2007, com uma natureza que vem coincidir com tendências das políticas sociais do mundo, apresenta-se, desde sua formulação, com uma concepção de focalização, por mais que o movimento estudantil tenha obtido ações de caráter mais ou menos universalizado (FELIPPE, 2018).

A pesquisadora do estudo *A assistência estudantil e a efetivação do direito à educação no IFRN* salienta que era muito forte a concepção na instituição de que a PAE deveria ser garantida exclusivamente aos estudantes em situações de pobreza, realizadas através da seletividade e focalização (FRANÇA, 2013). Já na dissertação *Avaliação da assistência estudantil: possibilidades e limites de uma política pública educacional*, a autora entende a PAE como política pública social e possuí uma perspectiva compensatória, porém é necessária notar suas potencialidades (PINHEIRO, 2015). A dissertação *Avaliação em profundidade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Piauí* demonstra que a PAE, no IFPI, veio a confluir na ideia de que a política se efetivou ancorada nos conceitos da focalização e do capital humano (GUEDELHO, 2017). Na dissertação *As expressões da evasão dos estudantes atendidos pela Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná - Campus Londrina*, foi identificado que uma parte das ações da PAE no IFPR está orientada para a concessão de auxílios baseados em critérios de seletividade e focalização (ABREU, 2017).

A segunda tese que identificamos ser comum a cinco trabalhos é referente à universalização dos direitos sociais, portanto também em relação à PAE, contrapõe-se aquela outra de que a política deve ser reservada somente aqueles em vulnerabilidade social. Esse estudo está presente na tese *Educação pública e combate à pobreza: a política de assistência estudantil no IFRJ/campus São Gonçalo (2008-2015).* A autora defende a sua tese, um tema caro para a PAE, a dicotomia entre a focalização e a universalização das ações

dessa política, também tese de (LIMA 2015). O estudo intitulado *O programa de assistência estudantil e a cidadania: perspectivas dos alunos do ensino técnico integrado ao médio* apresenta que se torna necessário uma PAE em que possa haver a participação dos estudantes e toda comunidade escolar, discutindo e ampliando a participação nas decisões orçamentárias que, com isso, possam proporcionar e manter ações que venham a garantir um atendimento universal (VIANA, 2016).

A pesquisa *Política de Assistência Estudantil na Educação Profissional do IFCE: dilemas e desafios no contexto da crise estrutural do capital*, afirma que a PAE vem a confirmar a necessidade de efetivar o direito à educação. Esse direito não assegura que todos possuam acesso a esse ensino em condições de igualdade, uma vez que o PNAES faz um recorte do público que pretende atender (estudantes com renda familiar per capita até um salário-mínimo e meio), não se caracterizando como uma política de caráter universal e sim para quem dela necessita (SANTOS, 2017). A dissertação *O programa de benefício na assistência estudantil: a percepção de seus beneficiários sobre os alcances e limites* acentua a defesa da PAE para estudantes socioeconomicamente vulneráveis e por uma assistência universal (NECKEL, 2017). A pesquisa *As percepções dos sujeitos que vivenciam a assistência estudantil acerca desse direito social: um olhar a partir do IFNMG, Campus Avançado Janaúba* parte do entendimento de que a PAE é um direito social, o qual deve ser ampliado a todos os brasileiros, com o objetivo de se alcançar a universalização de sua oferta, tal como de se garantir a sua cobertura na totalidade dos

estudantes, de forma que sem isso não é possível ser construída a tão sonhada base cidadã no Brasil (SANTOS, 2017).

A terceira tese que se apresenta é a que a PAE deve estar acompanhada de outras ações, como na dissertação *Assistência estudantil e ensino médio integrado - um estudo sobre as relações entre o Programa de Incentivo ao Esporte e Lazer e a permanência escolar* em que é destacado que o acesso ao ensino, como política educacional, não pode seguir de modo isolado, pois deve estar acompanhado a uma política voltada contra a evasão e repetência e que esta não seja somente uma política que esteja preocupada apenas com os números, mas sim que propicie, ao mesmo tempo, a permanência na escola, assim como procure elevar a qualidade da educação (SILVA, 2017).

Segundo a autora da dissertação *Programa Nacional de Assistência Estudantil: percepção de discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - campus Conceição do Araguaia-PA*, é necessário superar a oferta de auxílios e que se torna necessário implementar um conjunto articulado de ações que superem ações com vieses econômicos (CONCEIÇÃO, 2017). As *Políticas públicas de assistência estudantil no Instituto Federal Goiano – campus Urutaí: um olhar de gênero* defende que a PAE é uma necessidade no sentido que as instituições consigam realizar ações de enfrentamento das desigualdades de acesso e permanência nas instituições, que a política é fundamental para que os estudantes de baixa renda possam continuar acessando e permanecendo na escola (AQUINO-TEIXEIRA, 2016).

Na pesquisa Ditos e não ditos: *como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil (2009-2013)*, segundo a autora, foi possível deduzir que as Políticas de Assistência Estudantil, estão diretamente relacionadas tanto com a permanência dos alunos na escola, como a continuação dos seus estudos, tendo como razão maior atender as necessidades de deslocamento e alimentação. Contudo, essas políticas, de forma isolada, não são o fator principal, haja vista que o recurso aumenta as possibilidades para seguir nos estudos, mas existem fatores externos, internos e familiares que são mais consideráveis (OLIVEIRA, 2014).

A quarta tese que identificamos em duas produções demonstra que a PAE faz parte da democratização da educação, *Juventude e Escola: A constituição dos sujeitos de direito no contexto das políticas de ações afirmativas*. A autora demonstra que a PAE faz parte de uma estratégia do governo federal para a democratização do ensino, junto a outros programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa de Assistência Estudantil (PAE), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e que o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que se estenderam aos IFs, também está incluída nessas Políticas de Ações Afirmativas (SILVA, 2016). Também, no estudo *Educação e Políticas Públicas: Impactos e contribuições do Programa de Assistência Estudantil no desenvolvimento dos discentes do IFTO Campus Araguatins – TO*, a PAE tem exercido sua abrangência e inclusão, pois vem possibilitar a democratização e permanência dos jovens em seus estudos e assim minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, haja vista a procura

de estudantes de diversas regiões e estados no *campus* Araguaia (SILVA, 2013).

A quinta tese está presente em duas produções que apontam que a PAE pode contribuir para uma educação emancipatória consoante a pesquisa *Análise da política de assistência estudantil no âmbito Instituto Federal do Ceará – campus de Fortaleza – sob o olhar dos discentes*, salientado que a implementação da PAE fortalece seus objetivos enquanto formadora de cidadania, pois é um instrumento que possibilita às classes menos favorecidas terem uma profissionalização de qualidade e, assim, contribui para a emancipação social e humana, uma vez que possibilita a discussão maior sobre a política social do Estado e não como um favor da instituição (DUMARESQ, 2014).

Ainda na dissertação *O sentido de inclusão social e política do programa nacional de assistência estudantil para o estudante do curso de informática integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - campus Araguaína*, é asseverado que a educação deveria oportunizar a reflexão e a ação de resgatar a nossa essência e humanidade, podendo acenar com novas perspectivas de resistência, emancipação e felicidade, isto é, torna-se necessário visualizar a educação como um processo complexo e interdisciplinar, tecido com o mundo e com as contradições históricas de vida de cada estudante (VASCONCELOS, 2016).

A sexta tese que identificamos é de que a PAE foi constituída para atendimento das orientações dos organismos internacionais e ao capital. Pode se dizer que essa tese está presente em duas produções investigadas, uma vez que todas elas consideram que a

PAE faz parte das políticas de educação profissional que atenderam as orientações dos órgãos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e acolhida ou mesmo demandada pelos governos de plantão, no caso do Brasil. Essa tese é encontrada na dissertação *Concepções e práticas de assistência estudantil no campus Ariquemes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia*. Nessa dissertação, é argumentado que a criação dos IFs se trata de uma resposta realizada pelo governo federal frente ao desemprego estrutural existente no país e que essa resposta é orquestrada pelo Capitalismo Internacional, uma vez que é o grande financiador da expansão dos IFs, o qual impõe que seja adotado um modelo de expansão que venha atender aos seus macros interesses (SILVA, 2014). Do mesmo modo, no estudo *O Programa de Auxílio de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Palmas: Assistência Estudantil em Xeque* o autor conclui que, apesar das diretrizes que conduzem a educação em nosso país sejam determinadas por acordos internacionais baseados pela doutrina neoliberal, ocorreu um avanço relacionado à regulamentação de uma política que tornou possível a assistência estudantil aos estudantes de baixa renda, necessitados de suprir suas carências básicas (MACEDO, 2015).

Uma sétima tese aqui apresentada aponta para a presença da meritocracia na implantação da PAE. Confluem, nessa tese, duas dissertações: a dissertação *Política nacional de educação profissional: o alcance da assistência estudantil no Instituto Federal de*

Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – 1990 a 2012 que aborda que o auxílio financeiro era avaliado por meio de critério socioeconômico, que não exigia contrapartida dos estudantes. Logo, percebe-se duas situações: deixar de conhecer as reais necessidades dos estudantes e o uso de critérios excludentes e meritocráticos para a obtenção dos recursos (BRANDÃO SOBRINHO,2013). A segunda dissertação, *A política de assistência ao educando do IFMA: uma avaliação política da política quanto à orientação humanística*, em que é percebido que a PAE aborda a inclusão social acreditando que isto acontecerá por meio do acesso à educação reforçando o discurso da meritocracia, não problematizando que essa educação não é garantia de emprego e colabora para o estudante competir no mercado de trabalho (COÊLHO, 2017).

A PAE, como uma política ancorada nos princípios da *politecnia*, é a oitava tese que encontramos na revisão da literatura e é defendida na tese intitulada *Assistência Estudantil e inclusão social: mudanças discursivas e recontextualização no caso do IFRN*. Entende a autora que uma articulação entre a PAE e uma proposição político-pedagógica estabelecida sob os fundamentos de uma formação integral, politécnica, que seja eticamente comprometida. Constitui-se uma estratégia com o objetivo de fortalecer uma recontextualização e, assim, realizar mudanças no discurso para a inclusão sócio democrática, buscando interromper as práticas de assistencialismo, realizadas de formas fragmentadas e restritas, assim como eliminar os discursos e propósitos de cunho neoliberal ancorados na política dos mínimos sociais (MOTTA, 2017).

A GUISA DE CONCLUSÃO: NOTAS CRÍTICAS SOBRE A PRODUÇÃO

Apresentamos a PAE em seu contexto de formulação, um estudo tipo estado da arte da sua produção, requeremos fazer notas críticas sobre as pesquisas nos IFS entre 2012-2018.

As produções, consideradas neste texto, são em sua maioria de autoria de pesquisadores (as) do serviço social que ao terem o compromisso de implementarem a PAE, se depararam com a necessidade de explicá-la.

A perscrutação da PAE nas múltiplas relações sociais em seu caráter contraditório possibilita apontar abordagens críticas. Efetivamente, as produções consideradas evidenciam os interesses do capital organizados pelos organismos mundiais e suas políticas de alívio à pobreza, compensatórias da extração histórica do valor trabalho e da propriedade, alinhadas ao reformismo político, de contenção dos conflitos sociais. Apontam, também que se a política não deixa de possibilitar, por um lado, a reprodução do capital, por outro é resultado de lutas e conquistas a favor do direito dos filhos da classe trabalhadora a se educarem, defendem a universalização da PAE, a formação para a cidadania, o possível caráter politécnico e emancipador.

Há que se apontar que há conteúdo crítico quando os pesquisadores (as) discernem no emaranhado das aparências que as políticas educacionais explicam-se no modo de produção da existência vigente; que, predominantemente sob os interesses do capital, a universalização do direito à educação está submetida à correlação de forças sociais; que a garantia do direito à educação

depende de lutas permanentes que possibilitem a sua formulação, implementação e uso, algo muito difícil, em tempos de tantos recuos na efetivação de direitos e avanços do capital.

Por fim, a contribuição ao campo dos estudos do tema do qual nos ocupamos requer que se considere o que Saviani aponta no texto referenciado, que ir para além dos balanços pode ser tomado em dois sentidos: o de se fazerem balanços "qualitativamente diferentes, isto é de outro tipo, ou, pelo menos, quantitativamente distintos, isto é, mais precisos, mais abrangentes" (SAVIANI, 2015, p. 86), condição para se fazer avançar o conhecimento sobre o tema e, assim, ter um diagnóstico sobre, neste caso, a PAE e melhor propor mudanças.

QUANTOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA AINDA SERÃO NECESSÁRIOS?

Cleverson Molinari Mello

INTRODUÇÃO

É preciso expandir ainda mais os Institutos Federais? Se, por um lado, houve toda uma justificativa quanto à expansão dos Institutos Federais, por outro houve muitos questionamentos quanto à validade de uma expansão, essa que alguns consideraram como continuadora da dualidade por meio de tipos diferentes de educação e classes sociais distintas.

A passagem da acumulação rígida para a flexível causou mudanças na relação entre formação humana e conhecimento e entre educação e trabalho, em que o desenvolvimento das habilidades psicofísicas cedeu espaço para a capacidade de trabalhar teórico-praticamente. Ao mesmo tempo, contrariamente à democratização das oportunidades de acesso à educação de qualidade, que seria decorrente dessa nova lógica, intensificou-se a dualidade estrutural; acentuando-se a polarização de competências em face ao aprofundamento das diferenças de classe no contexto das novas estratégias de acumulação. Ademais, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, no âmbito do trabalho capitalista (em especial no regime de acumulação flexível), antes de se constituírem numa

democratização das oportunidades educacionais, causa a chamada exclusão includente (KUENZER, 2005).

Se, do ponto de vista do mercado, a exclusão includente constitui-se em uma estratégia adotada para a própria possibilidade de acumulação do capital e não apenas uma mera disfunção de efeitos passageiros, do ponto de vista da educação, a autora Kuenzer (2005) destaca que a inclusão excludente, constituída das estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar, aos quais não correspondem aos padrões necessários de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente capazes de responder e superar as demandas do capitalismo. Como, por exemplo, a linguagem toyotista em que homens e mulheres se apresentam flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. Segundo a autora, essas estratégias têm assumido várias formas, como ciclagem, aceleração, fluxo, progressão automática, classes de aceleração e assim por diante.

Para a autora, por meio dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não-escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente observáveis no mundo do trabalho, configurando-se uma nova forma de dualidade estrutural que caracteriza a pedagogia do trabalho na acumulação flexível.

Então, por que se exige maior grau de escolaridade? Quantos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica mais serão necessários?

A QUESTÃO DA QUALIFICAÇÃO

Segundo Marx (2006): ao decompor o trabalho, divide-se igualmente o homem, sendo todas as outras potencialidades intelectuais e físicas imoladas ao aprimoramento de uma atividade exclusiva. Além disso, à medida que a divisão do trabalho avança, o saber, a arte e a cultura afastam-se dos produtores, passam às superestruturas e são usurpados pelas classes dominantes.

Nessa lógica, as classes dominantes elegem para si mesmas a prerrogativa de tratar as matérias prosaicas da sociedade como o comando do Estado e encaminhamentos políticos, direção do processo de trabalho, ciência, justiça, entre outras. Portanto, essa oposição entre opulência e penúria, saber e trabalho, só faz aumentar ainda mais a divisão social do trabalho cabendo a cada classe dentro da sociedade a parte que lhe compete, ou melhor, a parte que a classe dominante atribuiu.

Em meio a toda essa conjuntura, fica intricado crer que a classe dominante toleraria uma educação homeomorfa para todas as classes. Uma educação emancipadora e legitimamente comprometida com a concepção do ser humano em sua plenitude para a classe dominada.

Para Marx, a ciência e a técnica perpetram elemento da base econômica, enquanto a cultura (filosofia, religião, artes) faz parte da superestrutura na bifurcação em classes do capitalismo. Nesse contexto, a ciência não custa absolutamente nada ao capitalista, o que não o impede de explorá-la. A ciência de "outrem" está incorporada no capital pela mesma razão que o trabalho de

outrem. Segundo Marx (2006), não é a sede de promover a ciência e a cultura que entusiasma o capital, mas sua disposição irrefreável para o lucro faz-lhe aproveitar a ciência descoberta pelo trabalhador coletivo.

Não obstante, a burguesia vê na escola uma importante estratégia de dominação e preparação da classe trabalhadora desde a mais tenra idade.

Segundo Marx e Engels (1998, p. 48):

> Os indivíduos que formam a classe dominante possuem igualmente, entre outras coisas, uma consciência, e, portanto, pensam. Dado que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua amplitude pois é evidente que dominam sob todos os aspectos; ou seja, dominam, entre outros, como seres pensantes, como produtores de ideias, regulando a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época. As suas ideias são, portanto, as ideias dominantes da sua época.

A dissociação do trabalho intelectual do material vem colocar em proeminência o papel capital que a educação ocupa no capitalismo, em função cada vez maior do mercado, adequando instrumentos, processos de trabalho e ao mesmo tempo a capacidade de trabalho, induzindo assim trabalhadores e futuros trabalhadores a aceitarem cada vez mais, sem oposição, as condições conferidas que majoram ainda mais o antagonismo entre as classes visando o benefício do capital.

As lições estudadas na escola acompanham a dinâmica das relações sociais da ciência e o conhecimento suscitado pelo trabalho, esses apropriados privadamente como qualidade da re-

produção expandida do capital para as quais a valorização é o fator categórico.

Importante destacar que, devido à divisão do trabalho e a sua qualificação dividida, temos uma diversidade de trabalhadores, distribuídos e divididos em diferentes níveis (por exemplo, produção, encarregado, supervisor, gerente, engenheiro, etc.). Todos esses trabalhadores recebem uma qualificação diferenciada, dependendo de sua posição na sociedade.

O trabalhador da produção, por exemplo, teria recebido a mesma educação que o engenheiro no ensino regular?

As condições sociais do trabalhador da produção e do engenheiro eram as mesmas, ou seja, tiveram as mesmas condições econômicas de optar sobre o tipo de educação quando no ensino regular?

O engenheiro recebe a mesma qualificação/treinamento dentro da empresa, por exemplo, que o trabalhador da produção recebe?

Segundo Antunes (2005, p. 54):

> Sabe-se que aqueles segmentos mais qualificados e mais intelectualizados que se desenvolvem juntamente ao avanço tecnocientífico pelo papel central que exercem no processo de criação de valores de troca, estão dotados, ao menos objetivamente, de maior potencialidade e força em suas ações. Mas, contraditoriamente, esses setores mais qualificados são objeto direto de intenso processo de manipulação e envolvimento no interior do espaço produtivo e de trabalho. Podem vivenciar, por isso, subjetivamente, maior envolvimento, subordinação, heteronomia e, particularmente nos seus segmentos mais qualificados, podem se tornar mais suscetíveis às ações de inspiração neocorporativa.

Além dos segmentos mais qualificados, o autor ainda dá um importante destaque aos trabalhadores "menos qualificados" (na expressão empresarial):

> Em contrapartida, o enorme leque de trabalhadores precários, parciais e temporários, juntamente com o enorme contingente de desempregados, pelo seu maior distanciamento (ou mesmo exclusão) do processo de criação de valores, teria, no plano da materialidade, um papel de menor relevo nas lutas anticapitalistas. Porém, sua condição de despossuído o coloca como, potencialmente, um polo social capaz de assumir ações mais ousadas, uma vez que esse segmento social 'não tem mais nada a perder no universo da (des) sociabilidade contemporânea'. Sua subjetividade poderia estar, portanto, mais propensa à rebeldia e às rebeliões. (ANTUNES, 2005, p. 55).

No modo de produção capitalista, a classe dominante ignora os problemas da coletividade ao precarizar cada vez mais o trabalho. Além de maximizar seu lucro em detrimento da exploração da classe trabalhadora, o capitalismo também aumenta a miséria, o desemprego e as péssimas condições de vida das classes sociais mais pobres.

Diante de toda essa contradição, na qual a concentração da riqueza de poucos se dá à custa da pobreza de muitos, é que o Estado atua e corrige por meio de políticas sociais focalizadas para tentar reduzir as consequências nefastas da miséria.

Cabe ressaltar que, mesmo nos países desenvolvidos economicamente, a pobreza, o desemprego e a insegurança tornam-se aspectos cada vez mais acentuados, reafirmando ainda mais as contradições das relações sociais no modo de produção capita-

lista. Em se tratando de qualificação profissional e adentrado na sociologia do trabalho, destacamos os dois grandes nomes, Georges Friedmann e Pierre Naville.

As pesquisas de Friedmann, realizadas nos anos de 1930 e 1940 (de modo geral a respeito da crise das ideologias do progresso), assinalaram o debate francês a respeito do taylorismo nos anos de 1970.

Se por um lado, Friedmann contribuiu no sentido de analisar os elementos e conteúdo da qualificação, retratando a relação da qualificação com a complexidade da tarefa e a posse de saberes exigidos para realizá-lo, ou seja, uma desqualificação ou requalificação do trabalho como decorrência das transformações técnicas e operacionais; por outro lado, Pierre Naville avança, pois não idealiza a qualificação tão somente do ponto de vista da técnica e do conteúdo do trabalho, mas igualmente como um processo e um produto social, tanto dos conflitos entre capital e trabalho, como também dos fatores socioculturais presentes na classificação que a sociedade faz sobre os indivíduos.

Naville, ao considerar a perspectiva histórico-comparativa e ao visualizar a qualificação situada no espaço/tempo, progride em sua análise no sentido de considerar que a sociedade terá seus critérios para determinar e avaliar o que é um trabalho qualificado. Logo, é preciso relacionar e analisar os conflitos existentes *entre as "qualificações adquiridas" e as "qualificações requeridas"*. Nas palavras de Naville, "movimentos constantes de desqualificação--requalificação" (NAVILLE, 1956, p. 146).

As análises do sociólogo francês, ao corroborar a sociologia do trabalho no sentido de compreender a qualificação como uma relação social derivada de conflitos diversos, possibilita-nos enxergar a qualificação do aluno e futuro trabalhador dos Institutos Federais, também, não apenas na perspectiva que deduz da qualidade do trabalho sua medida em termos de qualificação.

Para Naville (1956, p. 148): a oposição entre as "qualificações adquiridas" e as "qualificações requeridas" ocasiona uma contradição social quando o trabalhador avalia sua qualificação profissional como algo determinante à sua pessoa, enquanto a indústria estabelece um envolvimento permanente resultante de necessidades móveis.

Nesse sentido, se para Naville as aptidões formadas pela escola só se tornam qualificação quando são reconhecidas socialmente, vale aqui algumas indagações: qual o reconhecimento social dado aos egressos dos cursos dos Institutos Federais? Ter um diploma de curso técnico é garantia de emprego e gera automaticamente aumento de salário?

Essa lógica empresarial de se atribuir ao próprio trabalhador seu "sucesso" ou "fracasso" de permanência no mercado de trabalho, atrelada à ilusão do "emprego para todos os qualificados", esconde e ao mesmo tempo revela o que Marx chamava de "exército industrial de reserva".

Para Althusser (1985, p. 78): a burguesia "estabeleceu como seu aparelho ideológico de Estado n. º 1, e, portanto, dominante. Paralelo a isso, o aparelho escolar substitui o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções".

Dessa forma, a escola adapta os futuros trabalhadores à velocidade das máquinas (que determinam o ritmo de trabalho), na racionalização do modo de produção que retira das mãos do trabalhador os instrumentos de produção, deixando apenas o trabalho manual e ocasionando, com isto, a desvalorização do homem, e, consequentemente, a eliminação cada vez maior da resistência dos trabalhadores.

Todo o desenvolvimento científico e a capacidade humana para controlar o processo de trabalho pela maquinaria satisfazem, de um lado, o objetivo do capitalismo mediante a dominação hegemônica (ora pelo Estado, ora, pelos Aparelhos Ideológicos de estado (AIE), ou seja, expandir o próprio capital; por outro lado, essa necessidade de organização do trabalho e reprodução das relações de produção permite dissimular a contradição fundamental, isto é, os interesses antagônicos de capital e trabalho.

O Aparelho de Estado é a expressão política da classe dominante que ora legitima o poder para reprimir os conflitos entre as classes e que também procura harmonizar esses mesmos conflitos, estabelecendo regras de comportamentos, de condutas e valores.

Se, por um lado, Althusser (1985) teve a perspicácia de observar a influência da classe dominante na escola, por outro lado, as análises desenvolvidas anteriormente por Gramsci foram além ao afirmar que a educação desempenha um papel tanto na consolidação da hegemonia, como na formação da contra-hegemonia.

Gramsci avançou, em inúmeros aspectos, em relação às análises de Althusser ao considerar a criação de uma contra-hegemonia por meio dos agentes e instituições educacionais. Se para

Althusser a educação mantém a ordem, a dominação, a separação entre teoria e prática, para Gramsci, tanto serve para a classe dominante se manter no poder, como também para a manutenção da hegemonia e substituição desta.

Para Finelli (2005, p. 2):

> A conquista da hegemonia e o nascimento de um grupo social para a história estão ligados a uma dialética que atravessa essencialmente a autorrepresentação que aquele grupo social possui de si: passando da ideologia em sentido negativo (como falsa consciência que deforma a realidade representada) à ideologia em sentido positivo e em sentido propriamente gramsciano, a qual identifica vorazmente.

Segundo o mesmo autor, Gramsci inova a teoria marxista ao teorizar o conceito de sociedade civil como local de encontro/confronto de hegemonias ideológicas. Mas falar de uma dialética entre as ideologias como momento essencial da formação de um sujeito não mais subalterno, mas autônomo e capaz de hegemonia não significa renunciar ao plano econômico da produção material. A hegemonia, como capacidade de promover um consenso generalizado, que se estende a várias classes sociais, é ético-política, mas não sempre a partir de uma hegemonia econômica.

> O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente [...] que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica e de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo da atividade econômica (caderno 13, § 18 *apud* FINELLI, 2005, p.).

Segundo Cury (1985): muitas das soluções para os problemas na sociedade capitalista são buscadas nos agentes e instituições, como é o caso da escola e dos intelectuais. Esses, por sua vez, ao procurar ocultar as contradições e reforçar a hegemonia da classe dominante, podem também revelar à classe dominada as mesmas contradições, ou seja, permitindo a contra-hegemonia.

Segundo Simionatto (2004, p. 91):

> Assiste-se, assim, a uma mescla fortíssima entre a esfera da produção e a esfera da reprodução. O capital invade a vida íntima dos indivíduos, seja sob a forma acentuada de mercantilização da satisfação de necessidades, seja sob a forma de controle capilar do comportamento moral dos trabalhadores. No contexto da vida pública, assiste-se a uma integração recíproca de mercado, sociedade civil, Estado, governada pelos interesses do grande capital, que requerem uma reestruturação global da vida social, econômica e política.

Ou seja, é o chamado americanismo e fordismo que no entendimento de Gramsci (2001, p. 375) derivam da necessidade de organizar uma economia "programática e que os diversos problemas examinados deveriam ser os elos da cadeia que assinalam exatamente a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática".

Gramsci ao aprofundar o conceito de hegemonia na relação infraestrutura e superestrutura, perpassa a separação entre as duas esferas, reafirmando que, "embora a hegemonia não se construa independente da base material, nela operam também a educação, os costumes e os valores" (SIMIONATTO, 2004, p. 91).

> Gramsci mostrou que essa forma da burguesia exercer o poder tinha novas características em relação às formas precedentes. Uma delas era a luta pela hegemonia. A hegemonia significa que o Estado capitalista não baseia o seu poder apenas na força, na pura repressão aos seus adversários, embora a repressão não seja extinta. Para que os grupos dominantes obtenham o consenso na sociedade, eles permitem que os grupos subalternos se organizem e expressem seus projetos sociais e políticos. Com isso, vão se constituindo mediações entre a economia e o Estado que se expressam na sociedade civil, como o partido político, o sindicato, a imprensa e a escola. É um movimento próximo daquilo que Gramsci, certamente inspirado na reflexão de Hegel, entendeu como "trama privada", chamando a sociedade civil de "aparelho 'privado' de hegemonia". (DORE, 2006, p. 336).

Gramsci compreende, portanto, que o americanismo significa a produção de toda uma organização social, em seu nexo articulado de plano material, plano relacional-social e plano ideológico-simbólico, a partir da centralidade da fábrica (FINELLI, 2005).

Não é nenhuma novidade que o conhecimento científico e tecnológico é um fator competitivo e que a universidade tem um papel essencial e é um influente responsável, não só pela concepção dos "valores universais do homem", mas também pela invenção e dispersão de novas metodologias, da pesquisa, do incremento e bom emprego de processos produtivos mais eficientes (mesmo consistindo em maior exploração do trabalhador).

A questão é: essa nova concepção de escola (por meio dos Institutos Federais) está conseguindo de fato "produzir o conhecimento" dentro das duas perspectivas, ou seja, da inovação tecno-

lógica (aumentando a eficiência da indústria local, nacional), e ao mesmo tempo, em sintonia com os valores universais do homem?

Indagar se de fato os Institutos Federais estão contemplando essas duas perspectivas é pertinente, pois, para o Ministério da Educação (MEC), os Institutos legitimam a verticalização do ensino na medida em que delimitam suas políticas de ação pela oferta de distintos níveis e modalidades de educação profissional e tecnológica, adotando para si a carga de possibilidades distintas de escolarização como forma de concretizar o seu compromisso.

Essa possibilidade de os Institutos Federais integrarem os diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, proporciona a essa rede de ensino um interessante grau de abrangência.

Além da abrangência, merece destaque também a flexibilidade dos Institutos de ofertar os cursos com base na realidade local e demanda, corroborando, desta forma, uma proposta pedagógica, integrando o ensino médio à formação técnica.

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo Saviani (2007, p. 163-165), ao empregar pela primeira vez o conceito de politecnia, Marx utilizou essa expressão ao lado de outra expressão, ou seja, da tecnologia. Enquanto a expressão politécnica advém da união de poli, que quer dizer muitos, múltiplos e téchne, que significa o conhecimento da prática para a realização de uma tarefa, logo, politecnia significa múltiplas técnicas. Marx compreendia a educação não somente na base

politécnica, mas, sim, no tripé politécnico-tecnológica, intelecto e fisicocorpórea.

Para Saviani (2007), as diferentes posições acerca da nomenclatura para uma concepção de vertente marxista enquanto modelo de concepção humana se completam. Logo, o que está "em jogo" tem como escopo concepção de homens absolutos em detrimento à formação de homens parciais e aliena dos.

Na concepção de Rodrigues (1998), a constituição teórica de uma compreensão de educação sob a perspectiva da politecnia no Brasil vem se dando a partir da afluência de múltiplos aspectos, que podem ser agrupados em três eixos básicos: dimensão infraestrutural, dimensão utópica e dimensão pedagógica.

Para o autor, a dimensão infraestrutural da concepção de educação politécnica diz respeito a aspectos conexos ao mundo do trabalho, especificamente ao processo de trabalho sob a organização, aos processos de trabalho sob a organização capitalista de produção e, por conseguinte, à questão da qualificação profissional. Segundo Rodrigues (1998), embora esses aspectos já estivessem presentes no pensamento de Marx e Engels, eles estão atualmente em evidência pela altercação dos impactos das chamadas "novas tecnologias" sobre os processos de trabalho.

Segundo Rodrigues (1998), as mudanças tecnológicas e de processo de trabalho, colimadas na discussão de qualificação profissional, são o ponto, tanto de partida como de chegada, da discussão de educação politécnica, tal como hoje vem sendo conduzida, pois muitos autores apoiam-se para defender e para criticar a ideia de politecnia. Apesar de caminhos distintos, os pesquisadores

vêm buscando afirmar a centralidade dos modernos processos de trabalho que emergem das inovações tecnológicas. À medida que se percebe a contradição enquanto inerente a qualquer obra humana, e que é impossível atribuir um caráter unicamente positivo ou negativo à tecnologia, busca-se primeiro assumir que o trabalho humano é cada vez mais mediado pela tecnologia, sendo esse um caminho sem retorno.

A concepção de educação politécnica, principalmente mediante sua dimensão infraestrutural, define-se pela luta pela liberdade no trabalho, na medida em que busca métodos de reconstrução da identidade do trabalhador ao produto de seu trabalho pela mediação da compreensão totalizante e pela atuação mais ampla no processo de produção da existência. Logo, politecnia pressupõe, assim, domínio prático-teórico do processo de trabalho, ou seja, identificar estratégias de formação humana que apontem para uma reapropriação do domínio do trabalho, construindo, dessa forma, a liberdade no trabalho a partir das necessidades do trabalho (RODRIGUES, 1998).

Enquanto a dimensão infraestrutural da concepção de educação politécnica diz respeito a aspectos associados ao mundo do trabalho, especificamente ao processo de trabalho, a dimensão utópica procura sujeitar a relação entre a concepção de formação humana e uma ideação mais ampla de sociedade, ou seja, um projeto utópico-revolucionário de uma nova sociedade que tem a possibilidade de harmonizar uma integração à concepção politecnia de educação.

Para Rodrigues (1998), torna-se cada vez mais clara a necessidade de se afrontar a politecnia enquanto um método de se refletir sobre a formação humana, não como um método neutro e objetivo, mas um método que é especialmente um anseio no campo educacional, mais amplo de superação da exploração do homem pelo homem, em que o desenvolvimento de um é condição e possibilidade de desenvolvimento de toda a humanidade. Portanto, a dimensão infraestrutural só pode ser abarcada sob o prisma da dimensão utópica e ambas só são largamente cabíveis quando já feita a escolha pela concepção de educação politécnica.

Já a dimensão pedagógica, por sua vez, procura manifestar aqueles aspectos que possam cooperar na mediação da perspectiva mais ampla de politecnia, mediante, por exemplo, dos métodos de trabalho didático-pedagógico e a organização escolar. Para Rodrigues (1998), a dimensão pedagógica é o estuário no qual desaguam as análises agrupadas nas dimensões infraestrutural e utópica, buscando assim despontar os caminhos pelos quais a compreensão de educação politécnica busca sua organicidade no cerne da prática educacional escolar.

Qual exatamente é a definição de politecnia para o Ministério da Educação dentro dessa proposta de educação técnica de nível médio que abarca a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica?

Devido ao alto desenvolvimento tecnológico em que, na indústria, a repetição monótona dos movimentos no período taylorista/fordista ficou a cargo da automação, o que a indústria exige hoje é exatamente esse trabalhador polivalente, com maior habi-

lidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria, espírito empreendedor etc.

Logo, se na concepção do Ministério da Educação, o desenvolvimento absoluto do cidadão trabalhador se dará, também, por esta superação da clássica divisão historicamente aplicada pela divisão social do trabalho entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles comprometidos com a ação de pensar, fica muito clara a incoerência do discurso, principalmente daquilo que já está posto, ou seja, das implicações da passagem da acumulação rígida para a acumulação flexível, que, por sua vez, causaram mudanças na relação entre formação humana e conhecimento, entre educação e trabalho.

Nesse contexto, aparece a figura do trabalhador polivalente, ou seja, aquele profissional que possui as seguintes habilidades: iniciativa; criatividade; facilidade para adaptar-se às mudanças; responsabilidade; saber trabalhar em equipe e que saiba lidar com regras e normas em situações adversas.

Apesar da passagem da acumulação rígida para a acumulação flexível, ainda algumas indústrias se utilizam da divisão do trabalho e tipo taylorista/fordista. Daí, a concepção do MEC de que o desenvolvimento absoluto do cidadão trabalhador se dará, também, por essa superação da clássica divisão historicamente aplicada pela divisão social do trabalho entre os trabalhadores executores e aqueles comprometidos com a ação de pensar.

Logo, resta ao pobre trabalhador (na perspectiva de desenvolvimento absoluto do cidadão trabalhador): executar, planejar,

fazer, pensar, resolver, criar, empreender e que no máximo "implore" maior remuneração (dentro da visão de *homo economicus*).

Discorrendo sobre cursos "da moda", lembremos dos chamados "cursos de formação específica" (os chamados cursos sequenciais), que muitas universidades públicas começaram a ofertar (inclusive cobrando por esses cursos), e que depois os egressos tiveram dificuldade para entrar no mercado de trabalho pois descobriram amargamente que os cursos que haviam sido "comprados" como cursos de nível superior, na verdade, não eram reconhecidos no mercado como tal.

Mas, voltemos aos cursos dos Institutos Federais. Por serem mais flexíveis e por poderem se adaptar à "vocação" da região onde estão instalados, não é difícil encontrarmos egressos dos Institutos, por exemplo, que tiveram dificuldades de adentrar ao mercado de trabalho. Uma das hipóteses para essa dificuldade não será por causa da velocidade do mercado? Da instabilidade do mercado? Do ciclo de vida cada vez menor dos produtos e serviços?

Segundo Mészáros (1989, p. 87), vivemos na sociedade descartável baseada na "taxa de uso decrescente dos bens e serviços produzidos". Logo, a sociedade descartável que vive a lógica capitalista carece de criar e recriar constantemente estratégias que beneficiem a acumulação do capital.

E nessa sociedade descartável, somos seduzidos pela publicidade que propaga o consumismo. Trabalhando mais para consumir cada vez mais (inclusive produtos supérfluos). Nesse processo, a produção de bens duráveis e reutilizáveis não cabe, pois quanto

menos um produto durar, mais produtos para substituir a indústria tende a produzir e vender.

Nessa lógica do consumo e da sedução, nos deparamos com um agravante. Se hoje há determinado produto ou serviço que estava sendo produzido/vendido (e que demandava determinado trabalhador com determinada formação específica), amanhã pode não estar sendo mais produzido/vendido (a questão da obsolescência dos produtos). Se não está sendo mais produzido/vendido é bem provável que outro produto ou serviço já substituiu o anterior (que agora, por sua vez, demanda outro tipo de trabalhador, com outra formação específica, com outras habilidades). Logo, se o trabalhador não conseguir se adaptar, ou não se qualificar para essa nova realidade, outro trabalhador qualificado para esta nova realidade assumirá e tomará o lugar daquele.

Mas aquele que estava no posto de trabalho é menos qualificado que este que está assumindo agora? Talvez aquele trabalhador que perdeu o emprego não tenha tido tempo de se adaptar. Quem sabe a empresa esteja pagando menos para o novo trabalhador que está chegando. Talvez a empresa resolvesse contratar "terceirizados" para reduzir seus custos (mesmo sabendo que terceirização é precarização das condições de trabalho do empregado). Portanto, além da obsolescência dos produtos, nos deparamos com uma espécie de "obsolescência dos trabalhadores".

A cada mudança científica ou tecnológica, ou seja, conforme as necessidades do mercado e, através da oferta flexível, o cidadão consiga por si próprio formar-se ou buscar a formação necessária para o desenvolvimento de seu itinerário profissional

(diga-se de passagem, percurso influenciado e pré-estabelecido pela "mão invisível").

PARA QUÊ?

O direito ao trabalho está consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Organização das Nações Unidas (ONU), conforme sua Resolução n.º 34/46 de 1979, diz que "a fim de garantir cabalmente os direitos humanos e a plena dignidade pessoal é necessário garantir o direito ao trabalho".

A Constituição Brasileira, em seu artigo 6º, institui o trabalho como um direito social fundamental, no seu artigo 170, como fundamento da ordem econômica e, em seu artigo 193, o primado do trabalho como base da ordem social.

Portanto, o trabalho é um direito fundamental nesta sociedade do trabalho. Assim como a saúde é um direito, e assim como a educação é um direito.

Nesta sociedade do trabalho não podemos fugir do trabalho, além de direito, sem trabalho os indivíduos são excluídos socialmente. Se não trabalham, não produzem. Se não produzem não recebem pela venda da sua força de trabalho. Se não recebem não consomem (nesta sociedade do trabalho e do consumo).

> Para os sociólogos, os sindicalistas, os padres e outros teólogos profissionais da questão social, esta é a prova do valor ético-moral do trabalho. O trabalho forma a personalidade, dizem eles. Com razão. Forma de fato a personalidade dos Zombies da produção de mercadorias, que já não conseguem conceber uma vida fora da sua amada engrenagem, à qual se vão ajustando dia após dia. (GRUPO KRISIS, 2003, p.37).

Portanto, se não se trabalha, não se consome e, dessa forma, quebra-se a ordem econômica (artigo 170 da Constituição Brasileira); quebra-se a base da ordem social (artigo 193 da Constituição Brasileira). Se o trabalho tudo controla e tudo governa, logo, somos escravos do trabalho. "Na democracia tudo é negociável, menos o caráter coercivo da sociedade do trabalho, que é um pressuposto axiomático" (GRUPO KRISIS, 2003, p. 55).

O trabalho aos olhares do misticismo pode ser observado como uma praga. O livro do Gênesis, capítulo 3, versículo 19, diz: "no suor do teu rosto comerás o teu pão, até que te tornes a terra; porque dela foste tomado; porquanto és pó e em pó tornar-te-á".

E parece que ao pobre diabo trabalhador não resta alternativa a não ser resignar-se e aceitar o trabalho como algo peremptório e sem volta. "Já não é a maldição do Antigo Testamento 'comerás o teu pão com o suor do teu rosto' que pesa sobre os excluídos, mas uma nova e implacável condenação: 'tu não comerás porque o teu suor é supérfluo e invendável" (GRUPO KRISIS, 2003, p. 30).

Para aqueles que detêm os meios de produção e que compram a força de trabalho, essa mística é conveniente. No entanto, se o pobre diabo do trabalhador se interessar um pouco mais pela mística, a mesma poderá se tornar sua aliada, pois, em Eclesiastes

3.13, temos "e também que todo o homem coma e beba, e goze do bem de todo o seu trabalho; isto é um dom de Deus".

Se não há alternativa a não ser ter que levar esta maldição chamada "trabalho" até o fim da vida, pelo menos poderá o trabalhador (em tese à luz da mística), comer, beber e gozar de forma plena. Em nenhum momento se fala em comer mal ou beber mal, "e goze do bem de todo o seu trabalho".

Esquivando-se o suficiente da mística para não sermos aliciados por seus encantos, voltemos, pois, para a questão do extenso e árduo caminho que o Brasil tem para se posicionar na vanguarda da educação, da tecnologia e do desenvolvimento social. Nesse viés, os Institutos Federais poderão ser os grandes protagonistas nessa empreitada. Isso porque a educação e em especial a educação profissional parece estar sendo considerada na maioria dos debates como a norteadora dos processos de formação com alicerces nas premissas da conexão e da articulação entre ciência, tecnologia e cultura.

Poderíamos nos aventurar dizendo que os Institutos Federais seguem o arquétipo alternativo à "universidade de pesquisa", que vem sendo praticado na América Latina, a partir do estímulo e recomendações do Banco Mundial[28]?

[28]No entendimento do Banco Mundial, as universidades são a base do crescimento econômico. A partir de sua visão econômica e mercantilista o Banco recomenda inúmeras mudanças entre elas a reforma da educação superior; redução do gasto público por aluno etc. Nessa reforma (e na visão do Banco Mundial) as universidades são responsáveis pela investigação básica e interdisciplinar e as "outras" instituições, pela investigação aplicada. Logo, o modelo tradicional de universidade baseada na pesquisa é considerado de custo muito elevado e pouco adequado aos interesses econômico e social.

Seriamos ousados demais em dizer que dentre as recomendações do Banco Mundial, por exemplo, a de que o desenvolvimento de instituições não universitárias (consideradas pelo banco de menor custo e que podem se vincular melhor às necessidades do mercado) se assemelham e muito aos Institutos Federais?

Analisando o documento do Banco Mundial (2003) intitulado "Nuevos Desafios para La Educación Terciaria", é possível identificar algumas diretrizes deste órgão em relação aos países em desenvolvimento que muito se assemelham aos encaminhamentos dados aos Institutos Federais, são elas:

- Prover programa e cursos de curta duração (segundo o BM, cursos variando entre três e cinco anos, não são adequados às necessidades atuais do mercado);
- Estabelecer sistemas de financiamento público que ajudem as instituições a responder às demandas do mercado;
- Buscar participação externa na gestão dos assuntos públicos;
- Profissionalizar a gestão;
- Ampliar a oferta de cursos a distância;
- Criar cursos com base na demanda;
- Incluir formação permanente aos docentes e dirigentes no sentido de uma gestão (estilo) empresarial nas instituições de ensino públicas.

Além de centros de excelência na oferta do ensino de ciências em geral e de ciências aplicadas, os Institutos Federias preveem o estímulo à "pesquisa aplicada", o empreendedorismo,

fortalecimento dos Arranjos Produtivos Locais e o desenvolvimento econômico e social por meio, sobretudo, do ditame do setor produtivo local.

Logo, a criação de cursos de curta duração mais flexíveis e com base na demanda, entre outros, são aspectos extremamente presentes na criação, manutenção e ampliação dos Institutos que, por sua vez, parecem estar submissos à lógica do mercado. E, se ainda a expansão for plausível, ela continuará se dando apenas por meio de cursos de curta duração, mais flexíveis e de empregabilidade duvidosa? Ou se dará, também, tomando por base os poucos centros de excelência?

PARA QUEM?

Os interesses dos mais distintos personagens e setores da sociedade civil, agentes políticos e do Capital que ora se convergem e que ora se conflitam na questão da educação profissional, dificultam tanto a análise do "Para que se expandiram os Institutos Federais", bem como a análise do "Para quem se expandiram os Institutos Federais".

O motivo do expandir pode estar associado desde aos interesses de órgãos internacionais (com suas políticas de submissão dos países periféricos à lógica do grande Capital), passando pelos interesses do mercado local (que por sua lógica não pode deixar de ser competitivo e por isso adaptado às constantes mudanças do próprio mercado), bem como pelos interesses dos governos locais, sindicatos e comunidade em geral.

Não obstante, tão importante quanto abarcar os motivos do "Para que se expandiram", o "Para quem se expandiram" ostenta uma posição de proeminência, tendo em vista o aluno e futuro trabalhador ser o maior favorecido ou o maior prejudicado em todo esse processo.

Ingenuamente poderíamos prontamente afirmar que o "Para quem se expandiram os Institutos Federais" é justamente para a classe dos trabalhadores menos abastados e a partir daí todo um discurso de justiça social.

Desde a época da concepção das Escolas de Aprendizes e Artífices, a educação profissional voltada à preparação da mão de obra (excepcionalmente designada aos mais desprovidos) e ao ensino regular propedêutico (dedicado aos filhos da elite dominante), impetrava naquela época dois eventos: acatar as incipientes demandas de industrialização do país (por meio da educação profissional) e a formação dos dirigentes da sociedade (por meio do ensino regular propedêutico).

Essas modalidades distintas (educação profissional e ensino regular propedêutico) nutriam a ordem constituída, ou seja, o ensino do ofício para o trabalho manual aos mais pobres e o ensino intelectual à elite dominante (SAVIANI, 2011).

Para Santos (2000), esse modelo de ensino profissional foi se consolidando ao longo do tempo e foi adquirindo os contornos necessários até constituir a rede de Escolas Técnicas do país.

Segundo o mesmo autor, os causadores da dualidade ficavam fora da escola, ou seja, eles permaneciam presentes na estrutura de classes na medida em que o trabalhador instrumental sequer

chegava ao segundo grau, pois era eliminado da escola muito antes, devido aos elevados índices de evasão e repetência que, historicamente, marcavam as escolas de primeiro grau especialmente na população de baixa renda.

Com o passar do tempo, reserva-se ao filho do pobre trabalhador assistir ao processo de desvalorização e o sucateamento da escola pública.

Ao contrário do fracasso apontado no ensino profissionalizante de segundo grau, as Escolas Técnicas Federais gozavam de ampla consideração junto ao empresariado (atendendo interesses, tanto de empresas, quanto de trabalhadores). De escolas antes reservadas aos desamparados e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizes e Artífices, essas instituições se transformaram em Escolas Técnicas, nas quais boa parcela dos técnicos por elas formados, na conjuntura dos anos 60 e 70, eram angariados quase sempre sem exceções, pelas grandes empresas privadas ou estatais (SANTOS, 2000, p.220).

Em vez de o Governo Federal assumir as escolas públicas estaduais profissionais de 2º grau e/ou instituir mecanismos legais de repasses aos governos estaduais para que eles investissem nessa modalidade de ensino, principia-se no final da década de 70 um processo de alteração de determinadas Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

A Lei n.º 8.711, de 28 de setembro de 1993, congrega como intento dos CEFETs o oferecimento de curso de graduação, pós-graduação, licenciaturas, desenvolvimento de pesquisas, além dos cursos técnicos de 2º grau e a educação continuada.

Mas foi através da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que o chamado "Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica" se solidifica, com a modificação das demais escolas técnicas em CEFETs (num contexto de consolidação do neoliberalismo no Brasil na década de 90).

Logo, o Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica torna-se referência no desenvolvimento profissional. No entanto, essa referência em qualidade de ensino se refere às novas áreas surgidas nas empresas e nas indústrias (resultantes, sobretudo, do avanço da tecnologia), ou seja, não naquelas áreas já acolhidas pelas redes estaduais, pouco valorizadas no mercado de trabalho e saturadas (como contabilidade, administração e secretariado).

Dessa forma, com as oportunidades de emprego (com perspectivas aparentes de bons salários), oriundas dessas novas áreas que aparecem, tornam a procura pelos CEFETs tão grande quanto a procura pelo ensino superior.

Mas, excepcionalmente, para os filhos da classe trabalhadora, o acesso aos CEFETs é difícil (devido à desvalorização e sucateamento da escola pública, já aludida antes), em benefício dos austeros exames de admissão. Logo, os alunos mais bem preparados no 1º grau conseguem ingressar nos Centros Federais de Educação Tecnológica (podendo prosseguir aos estudos em nível superior dentro dos próprios CEFETs). Desse modo, num panorama de sucateamento das escolas públicas, privatização cada vez mais ascendente da educação com vistas à política neoliberal, dificuldade de acesso dos filhos dos trabalhadores no ensino superior

ou nos Centros Federais de Educação Tecnológica, acirram-se as discussões e disputas em torno dos acasos da educação no país.

A Lei n.º 11.892/08, que dá início ao "Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica" (modificando os CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), ao ser analisada sob a luz do "expandir para quem", carece de algumas inquirições.

Atualmente, os cursos ofertados pelos Institutos Federais possibilitam oportunidades de emprego (com perspectivas de excelentes salários), como a exemplo, dos antigos CEFETs?

Dentro dessa nova configuração, a maioria dos cursos dos Institutos Federais parecem repetir uma época não muito distante, quando áreas pouco valorizadas no mercado de trabalho e saturadas era a única opção para os filhos dos trabalhadores que encontravam dificuldades de adentrar nos cursos mais concorridos nas IES.

O que se percebe, em meio a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, é uma diversidade de áreas pouco valorizadas no mercado de trabalho e que futuramente serão saturadas, e alguns centros de excelência (como a UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná), com seus cursos extremamente concorridos, nos quais somente os mais bem preparados conseguem adentrar.

Qual é a ideia de se ofertar diferentes cursos que via de regra se convergem e que na prática apenas diferem na nomenclatura de seu "certificado"?

O que dizer, por exemplo, dos cursos: técnico em informática; técnico em manutenção de informática; técnico em suporte em informática e técnico em informática para internet?

O que dizer do curso técnico em contabilidade que, num passado não muito distante, o técnico podia, inclusive, assinar como contador e que hoje não pode mais? Por que ofertar um curso que já se mostrou, na prática, pouco valorizado no mercado de trabalho?

Se o curso técnico em contabilidade é pouco valorizado, o que dizer então do curso técnico em Administração?

Como está o mercado de trabalho para o técnico em "arte dramática"? Como estão os "classificados de emprego" para o técnico em cerâmica?

Oxalá que os alunos e futuros trabalhadores oriundos dos Institutos Federais afrontem com coragem as inúmeras dificuldades habituais de todo estudante; que sobrepujam as dificuldades da falta de políticas de permanência estudantil, que ainda superem com bravura a dura missão de adentrar no mercado de trabalho e consigam sobreviver nele.

Para que se expandiram os Institutos Federais?

Para quem se expandiram os Institutos Federais?

Quiçá essas questões possam somente ser respondidas pelos próprios egressos em um futuro, diga-se de passagem, incerto.

E talvez esses mesmos egressos, não podendo responder essas questões que dizem respeito a direcionamentos e políticas públicas de governo, ao se sentirem insatisfeitos e talvez excluídos

e fora do mercado de trabalho (apesar de "qualificados") farão para si mesmos as seguintes perguntas:

Para que me qualifiquei?

Para quem me qualifiquei?

COMO?

Mas, afinal, quais foram os determinantes para essa expansão desproporcional entre Unidades da Federação e de regiões?

O primeiro determinante foram as dimensões estabelecidas pelo governo federal no planejamento da expansão de rede.

Basicamente, podemos considerar três dimensões instituídas pelo governo federal para a implantação das novas unidades dos Institutos Federais, são elas: a dimensão social, a dimensão geográfica e a dimensão do desenvolvimento local.

Portanto, as dimensões estabelecidas para a expansão da rede, ou seja, social, geográfica e de desenvolvimento, visavam respectivamente atender a universalização de atendimento aos territórios, a interiorização da oferta de educação profissional, o atendimento às regiões não atendidas e às regiões que possuíam potenciais arranjos produtivos.

Um segundo determinante que consideramos de extrema importância destacar aqui, para a expansão entre as Unidades da Federação e regiões, são as decisões que ao longo do processo de ampliação da rede foram sendo tomadas e que incluíram diversos personagens nas várias instâncias, ou seja, MEC, instituições pre-

existentes e novas que ofertavam cursos na educação profissional e as prefeituras.

Enquanto na instância MEC consideramos basicamente as três dimensões: social, geográfica e de desenvolvimento local; já nas instâncias de instituições preexistentes e novas que ofertavam cursos na educação profissional e prefeituras devemos incluir uma terceira dimensão, ou seja, a dimensão da política local.

Analisar, mesmo que de forma geral, a influência das decisões e encaminhamentos dados nessas últimas instâncias (instituições preexistentes, novas e prefeituras) nos permite compreender melhor a questão da expansão da rede entre as regiões, pois, no caso das prefeituras, a influência se dá tanto pelos cargos eletivos municipais, bem como, pela influência de deputados ligados aos gestores municipais.

Seria ingenuidade pensar que a distribuição se deu tão somente pelas dimensões definidas pelo MEC e que a quarta dimensão que incluímos aqui, ou seja, da política local, não tenha sido decisiva em algumas regiões em detrimento de outras.

Em nenhum momento estamos afirmando que a dimensão "política local" tenha sido a norteadora de todo o processo de expansão. O que estamos levantando é certo ajuste que foi sendo alinhavado no transcorrer desse complexo processo, ou seja, combinando as dimensões anteriormente citadas. Onde, em algumas regiões (principalmente pela força política local), houve maior agilidade na criação de novas unidades dos Institutos Federais e em outras regiões uma quantidade maior de unidades devido às especificidades regionais.

Portanto, tais encaminhamentos se dão em virtude das relações de forças que precedem e abarcam o primeiro determinante que já mencionamos, ou seja, as dimensões estabelecidas pelo governo federal no planejamento da expansão da rede.

Diante dessas disputas e interesses políticos, lembremos das análises de Althusser, em que o mesmo assegura que toda luta política das classes gira em torno do Estado, ou seja, pela posse e manutenção do poder de Estado por certa classe, alianças ou frações de classes. Dessa forma, o objetivo da luta de classes diz respeito ao poder de Estado e consequentemente à utilização do aparelho de Estado (MELLO, 2007).

Mas, na concepção de Althusser, é na escola que a criança tendo acesso às disciplinas garantirão a reprodução dos componentes econômicos do capitalismo, na educação profissional é diferente?

Todo o desenvolvimento científico e a capacidade humana para controlar o processo de trabalho por meio da maquinaria satisfazem, de um lado, o objetivo do capitalismo pela dominação hegemônica (ora pelo Estado, ora, pelos Aparelhos Ideológicos dele), ou seja, expandir o próprio capital; por outro lado, essa necessidade de organização do trabalho e reprodução das relações de produção permite dissimular a contradição fundamental, isto é, os interesses antagônicos de capital e trabalho (MELLO, 2007).

Logo, os determinantes de toda política pública são diretamente e indiretamente afetados pelas relações de força, tensões, acordos e desacordos políticos que ora procuram atender aos interesses do Capital e ao mesmo tempo buscam atenuar a pressão da comunidade por demandas locais urgentes (como é o caso da

educação e saúde), por meio de movimentos sociais organizados dos mais diferentes formatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As alterações pelas quais a educação brasileira passou e está passando, em especial, a educação profissional, retrata a batalha política por parte da classe dominante que acaba, pois, conflitando com os interesses da classe trabalhadora.

O modelo de educação profissional que vem sendo adotado no Brasil evidencia a característica do Estado, ou seja, de submissão aos agentes do mercado.

A maior escolarização sob a fala da exigência de maior qualificação disciplina os trabalhadores e "tem tendência para dar aos jovens uma educação que os torna leais e resignados ao sistema atual, e os impede de descobrir as suas contradições internas" (DANGEVILLE, 1978, p. 37).

Na concepção de Kuenzer (2005), é por meio de um processo pedagógico dentro da fábrica que o Capital tende a educar tecnicamente e politicamente o trabalhador, a partir das necessidades do próprio processo produtivo e da acumulação, em que os chefes democráticos, persuasivos e simpáticos trabalham como intelectuais dentro da fábrica desempenhando várias funções, ora disciplinando tecnicamente, ora disciplinando moralmente mediante valores e atitudes aceitáveis pela empresa.

Se, por um lado, temos a busca do apoio da massa de trabalhadores dentro das empresas (por meio de uma nova e requintada forma de exploração da força de trabalho), por outro, temos os

futuros trabalhadores (sejam eles desempregados ou estudantes) sendo "aliciados pelo canto da sereia", em que o Estado, evocando a educação como estratégia para a coesão social, repete a mistificação da educação como meio de mobilidade social.

Segundo Kuenzer (2005), forma-se uma elite cada vez menor e mais bem qualificada e, por outro lado, uma imensa massa de trabalhadores cada vez mais consumidos pelo Capital em trabalhos precarizados, ambos inseridos na formação escolar e na educação profissional de diferentes qualidades, oportunizadas a partir da origem de classe ao lado do padrão de ocupação da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas. Tal situação deriva-se das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, isto é, no regime de acumulação flexível, no qual a contradição entre Capital e trabalho, antes que a democratização das oportunidades educacionais, determine a polarização das competências.

A contribuição dos Institutos Federais para com a Educação Profissional no País é notória e sua expansão é estratégica e reflete uma política de governo.

Talvez a questão levantada no título do presente estudo, ou seja: Quantos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica ainda serão necessários? Juntamente com as indagações que os próprios egressos poderão fazer para si mesmos, ou seja: Para que me qualifiquei? Para quem me qualifiquei? possam fazer parte de estudos futuros para continuar refletindo não só a questão em si da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mas, acima de tudo, refletir o impacto deste modelo de educação profissional que ora se configura, em médio e longo prazo na vida do trabalhador.

SOBRE OS AUTORES

Vicente Estevam Sandeski - Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP (2016). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo UPF (2006). Especialista em Didática Aplicada a Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação do Rio de Janeiro – CEFET-RJ (1996). Graduado (bacharelado e licenciatura) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC (1986). É professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Lotado no Campus Assis Chateaubriand. E-mail vicente.sandeski@ifpr.edu.br.

Anita Helena Schlesener - Graduação em filosofia, Mestrado em Educação, Doutorado em História. Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail anita.schelesener@utp.br.

Samuel Carlos Wiedemann - Doutor em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), linha de pesquisa Políticas Públicas, Mestre em Letras (Linguagem e Sociedade) na Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Licenciado em Letras Português/Inglês pela UNIOESTE. Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná - Câmpus Campo Largo. Docente credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Participa do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Pesquisa Educacionais (TEPE/UTP) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e

Inclusiva do IFPR (GEPEEIN/IFPR). Atua e orienta projetos voltados à Educação Profissional e Tecnológica e Educação Inclusiva. E-mail samuel.wiedemann@ifpr.edu.br.

Joelson Juk - Doutor em Educação (UTP, 2019), Mestre em Sociologia (UFPR, 2002), Especialista em Educação a Distância: Tutoria, Metodologia e Aprendizagem (EDUCON, 2009), Especialista em Filosofia: Aspectos do Pensamento Filosófico Contemporâneo (PUC-PR, 1998) e Licenciado em Filosofia com habilitação em Filosofia, História e Sociologia (PUC-PR, 1996). É Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Campus Campo Largo do Instituto Federal do Paraná (2011-atual), tendo exercido atividades administrativas no IFPR e docência em outras instituições de ensino, privadas e públicas. É pesquisador dos seguintes temas: Educação e Trabalho - Sociologia - Ética Geral e Profissional - Relações Humanas no Trabalho - Estado, Poder e Políticas Públicas de Educação – Ciência, Técnica, Tecnologia e Sociedade - Educação Profissional Brasileira – Escolas Técnicas - Ensino da Filosofia e Sociologia nos Institutos Federais do Brasil. E-mail joelson.juk@ifpr.edu.br.

Luiz Aparecido Alves de Souza - Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2019). Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2008). Especialista em Didática do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1997). Graduado (bacharelado e licenciatura) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1992). É professor do Quadro

Próprio do Magistério da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná desde 1998, atuando nas disciplinas de História, Filosofia e Sociologia. É Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Professor visitante e orientador de pesquisas de mestrado e doutorado na Logos University Internacional, UNILOGOS, Estados Unidos na Linha de Pesquisa Gestão das Organizações e dos Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais. É pesquisador filiado à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com pesquisas nas temáticas Políticas de Formação de Professores, Educação Profissional e Tecnológica, Cadeias Produtivas e Politecnia. Natureza, Processos e Condições do Trabalho Docente e Políticas Educacionais. É membro do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais (TEPE) na Universidade Tuiuti do Paraná e do Grupo de Estudos Café Filosociológico (GECAFE). E-mail: luiz.souza@ifpr.edu.br.

Maria de Fátima Rodrigues Pereira - Possui doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas, mestrado em Metodologia de Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/ Unicamp, graduação em História pela Universidade de Coimbra. Atualmente é professora adjunta do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais (TEPE). E-mail maria.pererira@utp.br.

Izaias Costa Filho - Possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná e graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor do ensino básico técnico e tecnológico do Instituto Federal do Paraná, lotado no Campus Curitiba. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais (TEPE). E-mail izaias.filho@ifpr.edu.br.

Cleverson Molinari Mello - Possui Pós-doutorado (2019), Doutorado (2017) e Mestrado (2007) em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Graduação em Administração (2003) e especialização (2004) pelo Centro Universitário de União da Vitória - UNIUV. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Campus Paranaguá, atuando na graduação e especialização. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Sociedade e Desenvolvimento - PPGSeD - UNESPAR/Campus Campo Mourão. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual do Paraná (Portaria n.º 870/2021). Exerceu funções administrativas como Coordenador de Curso (2014-2015) e Diretor Geral de Campus (2015-2019). Desenvolve pesquisas em diálogos com Administração, Educação, História e Filosofia. Autor do canal "Cleverson Molinari" dedicado a refletir sobre organizações, relações humanas e conhecimento. (https://www.youtube.com/c/CleversonMolinari). E-mail cleverson.mello@unespar.edu.br.

REFERÊNCIAS

CAPÍTULO 1 - O CONCEITO DE TECNOLOGIA EM ÁLVARO VIEIRA PINTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ABORDAGEM DOS INSTITUTOS FEDERAIS

ALMEIDA, L. F. **Uma ilusão de desenvolvimento:** nacionalismo e dominação burguesa nos anos JK., Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

BRASIL, MEC. **Concepções e Diretrizes:** Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:** integrar para quê? SEB/MEC, Brasília, DF, 2006. (Vários autores).

BRASIL. MEC/SEMTEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** Brasília, DF, dez. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2015.

BRASIL. MEC. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 29 jun. 2015.

CÔRTES, N. **Esperança e democracia:** as ideias de Álvaro Vieira Pinto. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

DARDOT, P. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, E. F. **Revolução passiva e modo de vida:** ensaio sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

EAGLETON, T. **Ideologia:** uma introdução. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista; São Paulo: Boitempo, 1997.

FREITAS, M C. **Álvaro Vieira Pinto:** a personagem histórica e sua trama. São Paulo: Cortez, USF-IFAN, 1998.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org). **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

MATOS, O. C.F. **A escola de Frankfurt:** luz e sombra do iluminismo. São Paulo : Moderna, 1993.

PACHECO, E. M.; MORIGI, V. **Ensino técnico, formação profissional e cidadania:** a revolução profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PINTO, Á. V. **El Pensamiento Critico**. São Tiago - Chile: Centro Latino-Americano de Demografia, Série E, Nº 8, CELADE, 1973.

PINTO, Á. V. **A Questão da Universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PINTO, Á. V. **A sociologia dos países subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

PINTO, Á. V. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, Á. V. **Conceito de Tecnologia**. v. 1, Rio de Janeiro: Contraponto, 2005a.

PINTO, Á. V. **Conceito de Tecnologia**. v. 2, Rio de Janeiro: Contraponto, 2005b.

PINTO, Á. V. **Consciência e realidade nacional:** consciência ingênua. v.1, Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1960a.

PINTO, Á. V. **Consciência e realidade nacional:** consciência crítica. v. 2, Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1960b.

PINTO, Á. V. **Ideologia e Desenvolvimento Nacional**. Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1958.

PINTO, Á. V. **Por que os ricos não fazem greve?** Cadernos do Povo Brasileiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

PINTO, Á. V. **Sete Lições sobre educação de Adultos**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

PLEKHANOV, G. V. **O papel do indivíduo na história.** São Paulo: Expressão Popular, 2003.

QUIJANO, A. **Colonialidade/Descolonialidade do Poder.** Parte 1 do arquivo de audio de Anibal Quijano, do Peru, em conferência realizada em Assunçao, no Paraguai, sobre " Colinialidade/ Descolonialidade do Poder", ago. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=slD-iPiGgmY>. Acesso em: 11 ago. 2016.

RAMOS, M. N. **Educação Profissional:** história e legislação. IFPR, Curitiba, 2011.

RAMOS, M. N. **Políticas e Diretrizes para a Educação Profissional.** IFPR, Curitiba, 2011.

ROUX, J. **Álvaro Vieira Pinto:** nacionalismo e terceiro mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

SAES, D. **República do Capital:** capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Introdução. In: PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, p. 9-27, 1985.

SAVIANI, D. Prefácio. In: PINTO, Á. V. **A questão da universidade.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, p. 7-9, 1986.

SCHLESENER, A. H. **A Escola de Leonardo:** política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

CAPÍTULO 2 - LIMITES, POSSIBILIDADES E AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CÂMPUS CAMPO LARGO

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 23/04/2020.

CHISTÉ, P. de S. **Educação estética no ensino médio integrado:** mediações das obras de arte de Raphael Samú. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro , v. 17, n. 50, p. 385-398, Aug. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200008&lng=en&nrm=iso>. Accesso em 12 Oct. 2020.

DALLA NORA, Daiane et al. O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA: ALGUNS APONTAMENTOS. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 287-298, mai. 2018. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/25272/16041>. Acesso em: 21 Jan. 2019.

FERRETTI, C. J. A implementação dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná in BATISTA, E. L.; ZANARDI, I. M.; SILVA, J. C. (Orgs.). **Estado, sociedade e educação profissional no Brasil: desafios e perspectivas para o século XXI**. Porto Alegre: Unioeste: Evangraf, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Instrução Interna de Procedimentos nº 018 PROENS.** Normatiza os procedimentos de abertura de Cursos Técnicos de Nível Médio nas modalidades presencial e a distância do IFPR. 2011. Disponível em:< reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/11/n°--018-dezembro-de-2011.pdf>. Acesso em: 20/10/2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 13 de 01 de setembro de 2011.** Aprova a Mudança e Consolida o Estatuto do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-132011/> Acesso em: 10/10/2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.** (Versão Revisada). Curitiba, 2017. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2014-2018-Versão-Revista-2017-2018-Final-30032017.pdf>. Acesso em 10/10/2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio.** Campo Largo, 2015a. Disponível em: <http://campolargo.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/PPC_ELETROMEC NICA.pdf>. Acesso em 10/10/2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Automação Industrial.** Campo Largo, 2015b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/ 1tbu_TzzMt1iljJYZGDr7NC1wLQqr-Q_k/view>. Acesso em 10/10/2018.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da Cultura.** 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MARX. K. **A Ideologia Alemã.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
PONTES, A. P. F. S. Ensino médio integrado: formação politécnica como horizonte?. Recife, 2012. 259f. Tese (doutorado) - UFPE, Centro de Educação , Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2012.

SILVA, K. N. P. ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O CONCEITO DE ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 299-307, mai. 2018. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/22295/16043>. Acesso em: 21 Jan. 2020.

CAPÍTULO 3 - O PAPEL DA FILOSOFIA NO ENSINO TÉCNICO DO IFPR

AMARAL FILHO, F. S. **A estética máxima**. Chapecó: Argos, 2003.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
BAZZO, W A. **Ciência, tecnologia e sociedade:** e o contexto da educação tecnológica. 3. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

BRASIL **Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. <http://www.camara.gov.br/sileg/ integras/169144.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/ l9394.htm>. Acesso em: 04 fev. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. <http://www.camara.gov.br/ sileg/integras/163581.pdf >. Acesso em: 04 fev. 2018.

BRASIL. **Lei no 11.684, de 02 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20.12.96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11684. htm#art1>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/ arquivos/pdf/dec5154_04. pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. **Lei no 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 05 out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. **Resolução n. 02, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12862 -formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica-em-programas-especiais>. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL/MEC/Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. R**esolução n. 4, de 11 de março de 1997.** Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12862 -formacao-superior-para-a-docencia-na--educacao-basica-em-programas-especiais>. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL/MEC/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 38/2006.** Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.filoeduc.org/gt/pceb 038_06.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRICEÑO-LEÓN, R. Quatro modelos de integração de técnicas qualitativas e quantitativas de investigação nas Ciências Sociais. In: GOLDENBERGER, P; MARSIGLIA, R. M. G; GOMES, M. H. A. **O clássico e o novo:** tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003.

CASTELLI, M. D. B.; PEDRINI, M. **A formação docente no contexto do ensino superior**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/ anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2595/563>. Acesso em: 29 nov. 2018.

COMENIUS. **O pai da didática.** Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/ educacao/carta-fundamental-arquivo/o-pai-da-didatica>. Acesso em: 08 fev. 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez 2000.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FEITOSA, C. O ensino da filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade. In: KOHAN, W. O. (org.). **Filosofia:** caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FEYERABEND, P. **Contra o método.** 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade.** Aula 7 de janeiro de 1976. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Autores Associados, 1984.

GADAMER, H-G. **O problema da consciência histórica.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vergas, 1998.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUARESCHI, P. A. **Sociologia crítica:** alternativas de mudança. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1990.
HOBSBAWM, E.; R, T. (Orgs.). **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

IFPR. **Edital n. 05/2014.** Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2015 para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <http://www.fauel.org.br/edital_05_2014_processo_seletivo_ifpr_2015_tecnico_ medio.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2018.
IFPR. **Reitoria.** Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/>. Acesso em: 25 out. 2018a.

IFPR. **Dados gerais IFPR.** Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/dados-gerais-ifpr/?tab= pessoas>. Acesso em: 25 out. 2018b.

JAPIASSÚ, H. **A crise da razão e do saber objetivo:** as ondas do irracional. São Paulo: Letras & Letras, 1996.

JUK, J. **Condições e contradições do ensino da Filosofia no Brasil:** da instrução jesuíta ao ensino técnico no IFPR. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1643>. Acesso em: 27 out. 2021.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIB NEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. 2. ed. **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARX, K. **Posfácio à segunda edição alemã (1872) do primeiro volume de «O Capital».** Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1873/01/24.htm>. Acesso em: 25 jun. 2018.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Lisboa-Portugal: Edições 70, 1993.

MINAYO, M. C. S. Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. (Orgs.). **Caminhos do pensamento epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.
OLIVEIRA JÚNIOR, W. **Formação do professor para a Educação Profissional de nível médio:** tensões e (in)tenções. Disponível em: <http://revistaeletronica.sp.senai.br/ index.php/seer/article/viewFile/45/33>. Acesso em: 30 out. 2018.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIGOGINE, I; STENGERS, I. **A nova aliança.** Brasília: Editora da UNB, 1991.

PRIGOGINE, I; STENGERS, I. **O Fim das Certezas** - Tempo, Caos e Leis da Natureza. São Paulo: UNESP, 1996.

PRIGOGINE, I. Ciência, razão e paixão. (1984). In: CARVALHO, E. A.; ALMEIDA, M. C. (Orgs.). **Ilya Prigogine:** ciência, razão e paixão. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

ROCHA, R. P. **Ensino de Filosofia e currículo.** Petrópolis: Vozes, 2008.
TOSCANO, M. **Sociologia Educacional.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. In: **Revista Lua Nova:** Cultura e Política. Vol. 1, n. 4, janeiro-março, 1985.

TREMBLAY, M-A. Prefácio: Reflexões sobre uma trajetória pessoal pela diversidade dos objetos de pesquisa. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Coleção Sociologia)

CAPÍTULO 4 - ACLARAMENTO DOS TENSIONAMENTOS ENTRE ARRANJOS PRODUTIVOS E POLITECNIA NAS POLÍTICAS DE FORMACÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ARROYO, M. G. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. et al (Orgs.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL/MEC. **Concepção e diretrizes. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, 2008.

BRASIL/MEC. **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

BRASIL/MEC. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL/MEC. **Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL/MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).MEC. Brasília, 2019.

BRASIL/MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).MEC. Brasília, 2019.

BRASIL/MEC. Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020** –Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). MEC. Brasília, 2020.

CODO, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DARDOT, P. ; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, P. ; LAVAL, C. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

GATTI, B. A. (Org.). **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GATTI, B. A. ; BARRETTO, E. S. de S. (Orgs.). **Professores do Brasil**: impasse e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IFPR. **Resolução Nº 19 de 24 de março de 2017**. Estabelece a Política Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no IFPR e aprova o Regulamento para Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura no IFPR.

KUENZER, A. **Trabalho e escola**: a aprendizagem flexibilizada. In: Reunião Científica Regional da Anped: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba, PR: UFPR, 2016.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 1989.

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, K. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**: as diferentes questões. Agosto de 1866. Moscovo: Edições Progresso Lisboa, 1982.

MARX, K. **Crítica de Filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

Mészaros, I**. Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOURA, D. H. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. In: **Educação superior em debate. Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Vol, 8. Brasília-DF: MEC-INEP, 2007.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, K. A. C. P. C.; CRUZ, S. P. S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**. v.17, n. 46, p. 1-16, jul/set. 2021.

SOUZA, L. A. A. **Trabalho docente e cotidiano escolar**. Curitiba, PR: Bagai, 2020.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. **A linguagem da reforma: metodologia para análise conceitual de documentos auxiliada por computador**. Florianópolis, SC: UFSC, 2004.

SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O.; GARCIA, R. M. C. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. H. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil:** leituras e contrapelo. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2017.

SUCHODOLSKI, B. Teoria Marxista da Educação. Lisboa: Ed. Estampa, 1976.

CAPÍTULO 5 - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NOTAS CRÍTICAS

ABREU, R. P. **As expressões da evasão dos estudantes atendidos pela política de apoio estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná – campus Londrina.** 2017. 244 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e política social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2017.

AQUINO-TEIXEIRA, L. Gois. **Políticas públicas de assistência estudantil no Instituto Federal Goiano – campus Urutaí: um olhar de gênero.** 2016. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

BARATA-MOURA, J. **(Re)pensar a dimensão científica do conhecimento.** Revista HISTEDBR On-line, p. 3–16, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642692/10171>. Acesso em: 20 jan. 2001.

BRANDÃO SOBRINHO, O. **Política nacional de educação profissional: o alcance da assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – 1990 a 2012.** 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

BRASIL. Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2o do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília (DF), Brasília, 23 jul. 2004. Disponível em: <em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. **Dá nova redação ao § 5o do art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** 2005. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96287/lei-11195-05>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Lei n°. 11.892. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e dá outras providências.** 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília (DF): 19 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 21 nov. 2019.

COÊLHO, L. P. F. **A política de assistência ao educando do IFMA: uma avaliação política da política.** 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

CONCEIÇÃO, L. L. V. **Programa nacional de assistência estudantil: percepção de discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – campus conceição do Araguaia – PA.** 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

COSTA FILHO. I. **Crítica da política de assistência aos estudantes dos Institutos Federais (2002-2020): em exame o Instituto Federal do Paraná.** 2021. 500 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

CROSSARA, D. M.; SILVA, L. B.; OLIVEIRA, M. F. Trajetória de institucionalização da assistência estudantil no Brasil. In: CROSSARA, D. de M.; SILVA, L. B. e (Org.). **A assistência estudantil em debate: análise dos projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional Brasileiro.** Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

DUMARESQ, Z. M. R. M. **Análise da política de assistência estudantil no âmbito Instituto Federal do Ceará – campus de Fortaleza sob o olhar dos discentes.** 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FELIPPE, J. M. S. **Assistência estudantil e tendências da política social no Brasil: resultados na permanência dos estudantes do Instituto Federal Fluminense.** 2018. 225 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2018.

FRANÇA, K. R. O. **A assistência estudantil e a efetivação do direito a educação no IFRN.** 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

GUEDELHO, C. V. **Avaliação em profundidade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Piauí.** 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

LIMA, G. F. **Educação pública e combate à pobreza: a política de assistência estudantil no IIFRJ/campus São Gonçalo (2008-2015).** 2015. 247 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Concepção e Diretrizes: um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica.** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jun. 2019.

MACEDO, L. F. L. **O programa de auxílio de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – campus Palmas: a assistência estudantil em xeque.** 2015 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MOTTA, T. C. **Assistência estudantil e inclusão social: mudanças discursivas e recontextualização no caso do IFRN.** 2017. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

NECKEL, V. C. **O programa de benefício na assistência estudantil: a percepção de seus beneficiários sobre os alcances e limites.** 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado profissional em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

NOTA. In: Michaelis, **moderno dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos. Disponível em:< https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

OLIVEIRA, M. P. **Ditos e não ditos: como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil (2009-2013).** 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

PEIXOTO, E. M. M. **Análise da produção do conhecimento: a prática como direção da crítica.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 9, n. 2, p. 5–25, 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/23638/14878>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PINHEIRO, A. F. D. **Avaliação da assistência estudantil: possibilidades e limites de uma política pública educacional.** 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SANTOS, F. N. **As percepções dos sujeitos que vivenciam a assistência estudantil acerca desse direito social: um olhar a partir do IFNMG, campus avançado Janaúba.** 2017. 579 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

SANTOS, R. E. **Política de assistência estudantil e educação: dilemas e desafios no contexto da crise estrutural do capital.** 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História do tempo. Tempo da História.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024). Por uma outra política educacional.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SILVA, A. M. P. **Educação e políticas públicas: impactos e contribuições do programa de assistência estudantil no desenvolvimento dos discentes do IFTO campus Araguatins – TO.** 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

SILVA, C. E. C. **Assistência estudantil e ensino médio integrado – um estudo sobre as relações entre o programa de incentivo ao esporte e lazer e a permanência escolar.** 2017. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SILVA, Gutemberg Germano da. **Concepções e práticas de assistência estudantil no campus Ariquemes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.** 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

SILVA, N. P. **Juventude e escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das políticas de ações afirmativas.** 2016. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

VASCONCELOS, D. M. B. P. **O sentido de inclusão social e política do programa nacional de assistência estudantil para o estudante do curso de informática integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – campus Araguaína.** 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

VIANA, D. A. F. **O programa de assistência estudantil e a cidadania: perspectivas dos alunos do ensino técnico integrado ao médio.** 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Qualidade de Vida) – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino São João da Boa Vista, São João da Boa Vista, 2016.

CAPÍTULO 6 - QUANTOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA AINDA SERÃO NECESSÁRIOS?

ANTUNES, R. **O Caracol e sua Concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2005.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado.** 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la Educación.** Washington: World Bank, 1995.
BANCO MUNDIAL. **Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafios para La Educación Terciaria.** Washington D.C. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes (2010).** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=-download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal.** Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/. Acesso em: 16/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003 - 2007).** Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841. Acesso em: 13/10/2021.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez, 1985.

DANGEVILLE, R. (Org.). **Crítica da Educação e do Ensino.** Lisboa: Moraes, 1978.

FINELLI, R. A**s contradições da subjetividade: Americanismo e fordismo em Antonio Gramsci.** Gramsci e o Brasil. Artnet. Setembro. 2005. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv192.htm > Acesso em: 09 0ut. 2021.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** v. 4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPO KRISIS. **Manifesto contra o Trabalho.** Lisboa: Antígona, 2003.

KUENZER, A. **Pedagogia da Fábrica.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, A. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente.** Edu. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 11153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br.> Acesso em: 10 out. 2021.

KUENZER, A. **Pedagogia do Trabalho na Acumulação Flexível: Os processos de "exclusão includente" e "inclusão excludente" como uma nova forma de dualidade estrutural.** Entrevista por Neise Deluiz. Boletim Técnico do SENAC. Vol. 31. n.º 1. Jan. / Abril 2005. Disponível em:http:www.senac.com.br/informativo/BTS/311/boltec311c.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Livro I. Volume 01. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl. ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELLO, C. M. **Programa Universidade Para Todos – PROUNI. Qualificar para quê?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná.

MÉSZÁROS. István. **Produção destrutiva e o estado capitalista.** São Paulo: Ensaio, 1989.

NAVILLE, P. **Essai sur la qualification du travail.** Paris: Rivière, 1956.

RODRIGUES, J. **A Educação Politécnica no Brasil.** Niterói: EdUFF, 1998.

SANTOS, J. A. **A Trajetória da Educação Profissional.** In: LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** In: Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SIMIONATTO, I. **Gramsci: Sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.