



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

HELAINÉ CHRISTINA OLIVEIRA DE SOUZA

**PERCURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE  
NÍVEL MÉDIO INTEGRADO NO IFPR DE TELÊMACO  
BORBA/PR:  
UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA**

---

Londrina  
2017

HELAINÉ CHRISTINA OLIVEIRA DE SOUZA

**PERCURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE  
NÍVEL MÉDIO INTEGRADO NO IFPR DE TELÊMACO  
BORBA/PR:  
UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, para o Exame de Defesa, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria de Sousa Lima

Londrina  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Souza, Helaine Christina Oliveira de .

Percursos da Educação Profissional de Nível Médio Integrado no IFPR de Telêmaco Borba/PR: : uma análise sociológica / Helaine Christina Oliveira de Souza. - Londrina, 2017.  
222 f. : il.

Orientador: Ângela Maria de Sousa Lima.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Educação Profissional - Tese. 2. Instituto Federal do Paraná - Tese. 3. Ensino Médio Integrado - Tese. 4. Telêmaco Borba - Tese. I. Lima, Ângela Maria de Sousa . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

HELAINÉ CHRISITINA OLIVEIRA DE SOUZA

**PERCURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL  
MÉDIO INTEGRADO NO IFPR DE TELÊMACO BORBA/PR:  
UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, para o Exame de Defesa, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ângela M<sup>a</sup> Sousa Lima  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Cleide da Silva Czernisz  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Fábio Lanza  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de julho de 2017.

Dedico esse trabalho ao meu pai Henrique de Souza (*in memória*) e a minha mãe Olinda, por terem sempre me incentivado nos estudos, pelas boas palavras, conselhos e amor dedicado ao longo de suas vidas.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão desse trabalho somente foi possível pela existência de pessoas que contribuíram para o mesmo de diferentes maneiras. Desse modo, esse momento me proporciona agradecer-las pela ajuda, apoio, motivação, paciência e ensinamentos.

Primeiro, agradecer aos meus pais que sempre me apoiaram nos meus sonhos e objetivos. Também, a minha irmã Heloisa Helena pela cumplicidade e também por me conceder abrigo em Londrina nos dias de aula e em outros momentos.

Agradeço ao Pedro, meu companheiro, que esteve presente em todos os momentos e fases da dissertação.

Meus sinceros agradecimentos a professora Ângela Maria de Sousa Lima, pela orientação, motivação, sugestões e correções importantes para o desenvolvimento desse trabalho. Sempre muito gentil, atenciosa e com muita esperança e comprometimento em tudo que faz.

Agradeço enormemente a professora Eliane Cleide da Silva Czernisz e ao professor Fabio Lanza, pela colaboração, sugestões, apontamentos, indicações bibliográficas, de maneira que todas elas contribuíram grandemente para a dissertação.

Aos professores, Angélica Lyra de Araújo e Eliel Ribeiro Machado pela participação como suplentes na banca de defesa.

Agradeço também aos alunos egressos dos cursos integrados do campus de Telêmaco Borba por compartilharem, por meio do questionário, suas vidas e planos futuros.

À professora Sandra Regina de Oliveira Garcia, pela concessão de seu tempo para a realização da entrevista, que direta e indiretamente, contribuiu para essa pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria de Pós- Graduação do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, em especial, a Rosemeri, que sempre foi solícita e atenciosa em todas as dúvidas, anseios e requerimentos.

Aos professores do curso Mestrado em Ciências Sociais que desde a graduação sempre contribuíram enormemente para minha formação.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná e ao Campus de Telêmaco Borba, por conceder afastamento integral das atividades docentes, no período de um ano, momento esse muito importante para o desenvolvimento dessa dissertação.

Agradeço também a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização desse trabalho.

**MUITO OBRIGADA!**

SOUZA. Helaine Christina Oliveira de. **Percursos da educação profissional de nível médio integrado no IFPR de Telêmaco Borba/PR: uma análise sociológica.** 2017. 222f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

Esse estudo teve como principal objetivo compreender os percursos da educação profissional integrada ao Ensino Médio ofertada pelo IFPR, campus de Telêmaco Borba-PR, por meio da pesquisa bibliográfica, da análise de documentos oficiais e dos resultados do *survey* realizado com 24 egressos de 2015, do Ensino Médio Integrado do IFPR, campus Telêmaco Borba, assim como da entrevista semiestruturada com a Prof. Dr<sup>a</sup> Sandra Regina de Oliveira Garcia, além do uso de dados secundários a respeito do tema. Nesse contexto, buscou-se delinear quem são as juventudes no Brasil e como relacionam-se com o mundo do trabalho, pois configuram-se como o principal público da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em seguida, foi realizado um levantamento histórico-documental sobre a educação profissional no país, com destaque ao contexto em que as políticas para EPT foram norteadas até a Lei n° 13.415, de 2017. Após essas discussões, nos detivemos em aprofundar três problematizações no âmbito do ensino profissional no Brasil, sob o olhar das Ciências Sociais, em especial da área da Sociologia da Educação. Primeiro, uma análise histórico-documental dos principais caminhos trilhados com a Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Segundo, uma reflexão, com legislações e autores clássicos/contemporâneos, acerca da perspectiva de formação integral a partir da integração entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura. Terceiro, compreender a relação entre juventudes, educação e trabalho no IFPR de Telêmaco Borba, Paraná, com o estudo de decretos, relatórios institucionais, avaliações internas, Projeto Político Pedagógico e as concepções dos egressos de 2015. Considerou-se nessa dissertação que a oferta de educação profissional pública, de nível médio, deve-se configurar não apenas como formação técnica para o mundo do trabalho, mas ir além, de modo a garantir a formação de qualidade pautada na concepção de politecnicidade, superando a estrutura histórica dual do ensino profissional no país. A partir de preocupações elucidadas pela prática sociológica enquanto docente do IFPR, inquietou-nos ao vislumbrar também, na contramão desse contexto de desigualdades socioeducacionais, as experiências dessa proposta de formação profissional, que embora não desenvolva a formação politécnica no campus de Telêmaco Borba, está conseguindo traçar interfaces mais avançadas entre a formação para o mundo do trabalho, a formação para a vida social e para a continuidade dos estudos nesse Instituto Federal.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Juventudes. Institutos Federais.

SOUZA. Helaine Christina Oliveira de. **Professional education routes of integrated high school in the IFPR of Telêmaco Borba/PR: a sociological analysis.** 2017. 222p. Dissertation (Master in Social Sciences) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## ABSTRACT

This study had as main objective to understand the routes of professional education integrated to High School offered by IFPR, campus of Telêmaco Borba-PR, through bibliographic research, analysis of official documents and the results of the survey performed with 24 graduates from 2015 of the Integrated High School of IFPR, Telêmaco Borba's campus, as well as the semi-structured interview with Professor Sandra Regina de Oliveira Garcia, beyond the use of secondary data about the subject. In this context, it was sought to outline who the youth are in Brazil and how they relate to the world of work, because they are the main public of the Technical Professional Education (TPE) of High School. Forthwith, a historical-documentary survey on professional education in the country was accomplished, highlighting the context in which the policies for TPE were guided to the Law nº. 13.415 of 2017. After these discussions, we decided to deepen three problematizations in the scope of professional education in Brazil, under the Social Sciences view, especially in the area of Sociology of Education. First, a historical-documentary analysis of the main paths followed with Law nº. 11.892 of December 29th, 2008, which creates the Federal Institutes of Education, Science and Technology. Second, a reflection - with legislations and classic/contemporary authors - on the perspective of integral formation from the integration between work, technology, science and culture. Third, understanding the relationship between youth, education and work in the IFPR of Telêmaco Borba, Paraná, with the study of decrees, institutional reports, internal evaluations, Political Pedagogical Project and the concepts of the graduates of 2015. It was considered in this dissertation that the offer of public professional education of High School must be configured not only as technical formation for the world of work, but going beyond, in order to guarantee quality formation based on the conception of polytechnic, overcoming the dual historical structure of professional education in the country. Based on concerns elucidated by the sociological practice as a teacher of the IFPR, we also worried seeing, in the contrary direction of this context of socio-educational inequalities, the experiences of this proposal of professional formation which, although it does not develop polytechnic formation on Telêmaco Borba campus, is managing to delineate more advanced interfaces between the formation for the world of work, the formation for social life and for the continuity of the studies in this Federal Institute.

**Key words:** Professional Education. Youth. Federal Institutes.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE MAPAS

- Mapa 01** – Localização das Unidades do IFPR e sua Expansão no Paraná. .... 156
- Mapa 02** – Cidade de Telêmaco Borba e as Cidades ao Entorno ..... 178
- Mapa 03** – Estado do Paraná com Destaque para Telêmaco Borba ..... 179

### LISTA DE QUADROS

- Quadro 01** – Matrículas da Educação Profissional Técnica do Paraná 2015 ... 144
- Quadro 02** – Campus do IFPR Divididos pelas Fases de Expansão. .... 156
- Quadro 03** – Número de Alunos em Cursos Presenciais Técnicos e Superiores dos Campi do IFPR nos anos de 2013 a 2017 ..... 157
- Quadro 04** – Cursos Técnicos Ofertados pelo IFPR ..... 159
- Quadro 05** – Distribuição da População por Local de Domicílio no Município de Telêmaco Borba nos anos 1970, 1980, 1990, 2000 e 2010.... 180
- Quadro 06** – Matrículas do Ensino Médio e Profissional Segundo a Modalidade de Ensino e Dependência Administrativa – 2016 ..... 187
- Quadro 07** – Número de Alunos Matriculados na Modalidade Presencial no IFPR do Campus Telêmaco Borba..... 188

### LISTA DE FIGURAS

- Figura 01** – Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil – 1980 -2014 ..... 42
- Figura 02** – Meta 12 Brasil: Taxa Líquida por Raça/Cor No Ensino Superior ..... 55
- Figura 03** – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em Unidades..... 131
- Figura 04** – Distribuição do Produto Interno Bruto de Telêmaco Borba- 2014..... 185

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> – Grupo Etário por Local de Domicílio em Telêmaco Borba em 2010 .....	186
--	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODIC	Colégio de Dirigentes do Campus
CODIR	Colégio de Dirigentes do IFPR
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, científica e Tecnológica.
CONSAP	Conselho de Administração e Planejamento
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - IFPR
CONSUP	Conselho Superior do IFPR
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica

FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PACE	Programa de Assistência Complementar ao Estudante
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIAP	Programa Institucional de Apoio à Pesquisa
PIBEX	O Programa Institucional de Bolsas de Extensão do Instituto Federal do Paraná
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PBIS	Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC	Programa de Melhoria do Ensino Técnico
PT	Partido dos Trabalhadores
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SEPT	Setor de Educação Profissional e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SETI	Secretaria Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development - (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1 JUVENTUDES E MUNDO DO TRABALHO</b> .....	29
1.1 Reflexões sobre as Concepções de Juventudes .....	30
1.2 Interfaces entre Juventudes, Escolaridade e Trabalho .....	35
1.3 Juventudes e Trabalho no contexto da Reestruturação Produtiva .....	46
1.4 Aspectos sobre a Qualificação Profissional do Pronatec.....	58
<b>2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A PERSISTÊNCIA DA DUALIDADE ESTRUTURAL</b> .....	68
2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO .....	71
2.2 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....	75
2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES (2003- 2016) .....	98
2.4 GOVERNO TEMER (2016-2017): DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO AOS IMPACTOS NA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO .....	107
<b>3 INSTITUTOS FEDERAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	120
3.1 INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL: TRAJETÓRIA, LEGISLAÇÃO E FILOSOFIA .....	122
3.2 OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: 2001-2010 E DE 2014-2024 .....	136
3.3 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR): HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA.....	146
3.4 PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL.....	164
<b>4 CAMPUS TELÊMACO BORBA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	177
4.1 TELÊMACO BORBA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA E SOCIOEDUCACIONAL.....	178
4.2 IFPR CAMPUS TELÊMACO BORBA .....	187
4.3 PERCURSOS DOS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO.....	193
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	206

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	211
<b>APÊNDICES</b> .....	222
APÊNDICE A – Questionário aplicado com os Egressos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná – Campus de Telêmaco Borba.....	223
<b>ANEXOS</b> .....	224
ANEXO A – Roteiro Base do Questionário Aplicado aos Alunos dos Cursos de Ensino Médio Integrado pelo Próprio Instituto Federal do Paraná, Campus Telêmaco Borba.....	225
ANEXO B – Grades Curriculares dos Três Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado no IFPR, Campus de Telêmaco Borba/PR .....	226

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da pesquisa realizada durante o curso de Mestrado em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina, com o título “Percurso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado no IFPR de Telêmaco Borba/PR: uma análise sociológica” sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria de Sousa Lima. O tema relaciona-se também ao meu percurso acadêmico e profissional, que inicia-se em 2005 através do ingresso no curso de graduação em Ciências Sociais na mesma universidade e se estende até o momento de entrada como docente de Sociologia no Instituto Federal do Paraná, campus de Telêmaco Borba, em 2015. É possível dizer que as discussões presentes nesse texto eram “velhas e novas” inquietações oriundas do âmbito acadêmico e profissional e que fortemente direcionaram a reflexão e os questionamentos concernentes às juventudes, mundos do trabalho e formação profissional.

No período de graduação participei de dois projetos de extensão importantes. O primeiro, intitulado “Licenciaturas e Educação Básica: ponto de convergência da leitura, da tecnologia e das aprendizagens” coordenado pela Professora Dr.<sup>a</sup> Lucinea Aparecida Rezende, do Departamento de Educação da UEL e em parceria com a SETI, na condição de aluna bolsista, que possibilitou aproximar-me das dificuldades relacionadas à formação de professores da Educação Básica, assim como, dos problemas relacionados ao universo educacional no âmbito das escolas públicas de alguns municípios do Paraná, além de permitir compreender os indicadores de qualidade resultantes das avaliações em larga escala realizadas pelo Governo Federal. Tema que desenvolvi no trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais como requisito para obtenção do título de bacharela.

O segundo projeto foi como voluntária no “Semanas de Sociologia nas Escolas da Rede Pública”, coordenado pela Professora Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria de Sousa Lima, do departamento de Ciências Sociais da UEL, que permitiu o contato aproximado com jovens do Ensino Médio na região metropolitana de Londrina através de eventos onde cooperei como colaboradora, com apresentação em diversos temas, juntamente com outros estudantes da graduação. Esse propiciou-me refletir sobre a Sociologia no Ensino Médio e a questionar a contribuição e importância dos professores de Sociologia para os jovens alunos. De modo que

esses dois projetos de extensão proporcionaram um contato maior com temas relacionados à educação, às escolas e aos jovens.

Em 2011 realizei Pós-Graduação em nível de Especialização no Ensino de Sociologia, na mesma instituição, da qual desenvolvi o trabalho de conclusão referente às juventudes e a precarização do trabalho para essa faixa etária, intitulada “Trabalho e consumo entre os jovens de baixa-renda: necessidade ou opção?”. Esse buscou refletir como a reestruturação produtiva tendeu a precarizar as relações de trabalho juvenis, estudo que contribuiu como ponto de partida para as reflexões iniciais que deram origem ao primeiro capítulo da presente dissertação. Em 2012 fui aprovada no concurso público da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na qual atuei como professora de Sociologia da rede pública no município de Ourinhos durante aproximadamente três anos. Essa experiência me aproximou dos jovens trabalhadores que compartilhavam suas experiências precárias de trabalho. Durante esse período também trabalhei como professora, na disciplina de “Diversidade Cultural” por curto período na Associação Mirim de Ourinhos, que prepara jovens a partir dos 15 anos de idade para atuar na “Zona Azul” na cidade. Essa experiência foi relevante no sentido de questionar a formação para o trabalho ofertado pela instituição, assim como, as vivências precárias de trabalho dos jovens e as dificuldades de inserção no mercado formal de trabalho.

Em 2015 ingressei como professora concursada de Sociologia no Instituto Federal do Paraná, campus de Telêmaco Borba, que aproximou-me ainda mais do tema da educação profissional e propiciou a escolha do campo empírico no município de Telêmaco Borba. O trabalho na instituição concedeu a possibilidade de um contato maior com a educação profissional através de documentos que regulamentam o ensino, de palestras sobre o tema organizadas pela instituição, além da percepção da oferta de uma proposta de ensino diferenciada do que tinha vivenciado até então. Essas experiências foram responsáveis por me sensibilizar diante do contexto precário das condições de trabalho nas quais estavam submetidos boa parte dos jovens. Do mesmo modo que me estimulou a problematizar sociologicamente a educação e a formação para o trabalho, questões que posteriormente se tornaram tema da pesquisa que desenvolvi durante o curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Ciências Sociais, entre 2015 a 2017.

Costa (2001), destaca que os cientistas sociais têm certa dificuldade de fazer previsões e decodificar contextos devido a rapidez das mudanças e da

dinâmica social. Segundo ele, quando um fenômeno é compreendido e analisado, a realidade modifica-se novamente. Concordamos com ele, especialmente porque no período de realização desse trabalho mudanças significativas estavam ocorrendo no país e no Estado do Paraná e muitas delas não foram desenvolvidas nesse estudo, principalmente devido ao curto período de tempo para a conclusão do mesmo.

Essas mudanças que nos referimos dizem respeito à crise política estabelecida após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, que segundo Frigotto (2016), ocorreram por meio de um golpe jurídico, parlamentar e midiático em abril de 2016. Desde esse evento de grande envergadura política e de ressonância socioeconômica, retrocessos sociais, na nossa concepção, advindos através de projetos, leis e decretos estão fazendo parte da realidade brasileira nos âmbitos da educação e do mundo do trabalho, principalmente. Trata-se hoje de um projeto de governo que impõe recuos em todos os níveis, e conseqüentemente, acentuará a desigualdade social no país. Embora, reconheça-se a relevância do tratamento dessas mudanças, não foi possível dissertar sobre tais assuntos.

Dessa maneira, nos pautaremos nos questionamentos iniciais que deram origem ao trabalho relacionados a educação profissional e na medida do possível tentaremos contemplar as mudanças em curso no Governo de Michel Temer. As principais questões propostas no texto foram analisar: Quais elementos da formação profissional nas propostas dos Institutos Federais são inovadores nesse nível de ensino? É possível na nova proposta romper com a dualidade histórica dos ensinos técnico e propedêutico de maneira a garantir uma formação mais abrangente no sentido da politecnia? Quais são os elementos norteadores e/ou ideológicos das propostas dos institutos federais? Como historicamente a educação profissional foi ofertada no Brasil e quais os objetivos que propunha cumprir? Quem são as juventudes no Brasil hoje? Como esses sujeitos sociais vivenciam os impactos da precarização do trabalho? Como a educação profissional pode contribuir para a formação dos jovens mais questionadores diante dos desafios do mundo do trabalho? Que formação juvenil prioriza-se nos Institutos Federais?

Neste contexto, as principais fontes vieram da pesquisa bibliográfica e da análise dos documentos oficiais que regulamentam o Ensino Profissional, detendo-se principalmente, aos que se referem ao Instituto Federal do Paraná (IFPR). A pesquisa bibliográfica é a base de informações que possibilitou a fundamentação

teórica desse trabalho e que segundo Gil (1999, p. 65) “[...] está presente em quase todos os estudos”.

A vista disso, o principal objetivo foi compreender a educação profissional no Brasil no contexto de criação dos Institutos Federais estabelecidos com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e a nova proposta de educação profissional oriunda dessa iniciativa, além de analisar a formação integral sistematizada através dos documentos que regulamentam e orientam essa modalidade de ensino. A análise bibliográfica e documental podem revelar como o projeto de educação perpassa o projeto de sociedade. A análise documental foi realizada com documentos públicos, principalmente, produzidos pelo Estado em nível federal. Tais documentos são de fácil acesso devido a disponibilização destes em sites oficiais na internet. Para Cellard (2012), em todas as etapas da análise documental não se pode perder de vista o contexto social global de produção do documento. É imprescindível a compreensão dos autores do documento, a quem se destina, a quem responde, qual o contexto econômico, político e social que está inserido, para compreensão de fato do documento. Como dito acima, o tratamento dado ao texto e sua interpretação e análise deve ser contextualizada. Foi o que tentamos perseguir nesse trabalho.

Segundo Shiroma (2005, p. 431), na análise de documentos oficiais, principalmente, no âmbito da educação “[...] é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças [...]” Ou seja, tanto André Cellard (2012) quanto Shiroma (2005) destacam a importância de considerar o contexto social global na análise de documentos. Por isso, buscou-se descrever os documentos e analisá-los no contexto mais amplo a partir da bibliografia específica. Então, somente é possível compreender o documento em sua totalidade quando considerado o contexto em que está inserido, além de estabelecer a relação desse com outros documentos. Como mostra Shiroma (2005), os documentos devem ser confrontados. Isso porque, os documentos não estão descolados da realidade, nem são produzidos de forma neutra e imparcial. Pelo contrário, correspondem a determinados interesses, que nem sempre são explícitos.

Dessa maneira, o tratamento dado à história da educação profissional no Brasil e as relações entre juventudes e trabalho presentes nessa análise

subordinam-se ao objetivo principal. Isso porque, a nova proposta de educação profissional ofertada responde de certa maneira às demandas juvenis e as necessidades do mundo do trabalho, atualmente marcadas pela precarização, além de constituir o contexto histórico do ensino profissional. Por isso, entendeu-se que compreender o presente somente seria possível remetendo-nos ao passado. Porém, não entendemos esse percurso como uma trajetória de evolução que culminou na melhoria ao longo do tempo para a educação profissional. Estamos tratando de algo bem mais complexo, resultante de disputas, paradoxos, contradições e conflitos que podem ser modificados com as mudanças de governo.

Em síntese, como demonstramos no resumo, pretendemos trabalhar com três problematizações no âmbito do ensino profissional brasileiro: criação e a proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tomando como estudo de caso os cursos técnicos de Nível Médio Integrado no Campus de Telêmaco Borba; a integração entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura, analisando a proposta de educação integral; a relação entre juventudes, educação e trabalho no Brasil e no IFPR de Telêmaco Borba em específico. Para responder a essas questões e outras que emergiram no decorrer da pesquisa descrevemos o caminho metodológico percorrido nos quatro capítulos e apresentaremos os objetivos propostos para o desenvolvimento de cada um desses textos.

O primeiro capítulo teve como objetivo refletir sobre as diferentes concepções dos conceitos de juventudes, partindo da pesquisa bibliográfica que interroga sobre os diferentes modos de ser jovem. Esse caminho já havia sido em parte percorrido pela autora no artigo “Trabalho e consumo entre os jovens de baixa-renda: necessidade ou opção?” (2012), que lhe serviu de referência, de maneira que foi possível aprofundar e ampliar a discussão para os objetivos desse trabalho. Esse empreendimento tornou-se importante ao constatar a heterogeneidade teórica produzida historicamente nessa área, principalmente no Brasil. Isso porque juventudes é uma categoria construída socialmente e que modifica-se culturalmente e espacialmente. Embora o processo de globalização torne essa faixa-etária em alguns aspectos muito semelhantes, há elementos que diferenciam as juventudes brasileiras entre si e de outras, ou seja, as juventudes são diversas, dinâmicas, não homogêneas e desiguais, por isso o uso do termo no plural.

Em certa medida, esse exercício reflexivo possibilitou relacionar as juventudes com a educação e o trabalho, tendo em vista compreender como estas

concebem e vivenciam essas duas instâncias, pois segundo Sposito (2005) a juventude brasileira é trabalhadora. Assim, analisamos de maneira sucinta a atuação da escola pública na oferta da Educação Básica aos jovens e as relações de trabalho que atingem essa categoria social no Brasil devido aos processos de reestruturação produtiva. Para isso realizamos um levantamento bibliográfico referente as juventudes no Brasil, principalmente, as juventudes trabalhadoras, contextualizando-as com os impactos da reestruturação produtiva que acirrou os processos de precarização do trabalho. Além disso, a utilização de dados secundários recentes produzidos pelo IPEA, IBGE e o DIEESE sobre as condições de trabalho dos jovens foram imprescindíveis para tal análise. Desse modo, o primeiro capítulo trata das relações entre juventudes e trabalho no Brasil, com análise de dados secundários, como também levanta as principais discussões através da pesquisa bibliográfica a respeito do tema na Sociologia. Essa introdução ao estudo mais amplo sobre educação profissional permitiu refletir sobre o sentido do trabalho e das consequências advindas do processo de precarização no atual estágio do capitalismo, que incide diretamente nas formas de inserção das juventudes no mundo de trabalho.

É importante destacar que o problema da precarização do trabalho e do desemprego não são resultantes exclusivamente da baixa qualificação da classe trabalhadora, mas trata-se de uma empreitada do capital em busca por precarizar as relações de trabalho de forma a diminuir os encargos e direitos trabalhistas, e consequentemente, os custos da força de trabalho para expandir os lucros através de crescentes ganhos de competitividade. Esse desenvolvimento da degradação gradual do trabalho é resultante também do processo de reestruturação produtiva impulsionado no fim da década de 1970, que atinge globalmente a classe trabalhadora, segundo Antunes (2011). A precarização ressoa em todos os grupos etários, mas as juventudes vivenciam de forma mais intensa essas mudanças, ou seja, trata-se do grupo mais vulnerável diante dessas transformações ocorridas no mundo do trabalho, que ainda estão em andamento nas sociedades capitalistas.

Destaca-se, no entanto, que as juventudes experimentam formas diferenciadas de precarização do trabalho ao ocuparem lugares sociais também diferenciados na estrutura social. Assim, esse estudo deteve-se, principalmente, nas juventudes de baixa-renda, pois essas sofrem com maior intensidade tal

precarização, como problematizaremos no decorrer do capítulo, e, além disso, são estes os principais sujeitos que buscam o Ensino Profissional no Brasil.

Nesse sentido, foi contemplada a discussão do Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) como principal Programa de Formação Profissional, voltado para a população de baixa renda, implementado pelo Governo Federal em 2011 a partir da Lei nº. 12.513 de 26 de outubro. Nesse contexto indagamos se essa iniciativa possibilitou a diminuição da intensidade da precarização do trabalho para os jovens ou configurou-se como um programa superficial de formação profissional que não conseguiu alterar a relação conflituosa que persiste entre as demandas das juventudes e o mundo do trabalho.

No segundo capítulo realizou-se o levantamento bibliográfico e histórico preliminar dos principais momentos que marcam a trajetória do Ensino Profissional no Brasil e no Paraná e a análise documental das legislações concernentes à educação profissional. Dessa maneira, utilizou-se a entrevista semiestruturada realizada com a Professora Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina de Oliveira Garcia, do Departamento de Educação da UEL – Universidade Estadual de Londrina, que trabalhou como gestora na área de Educação Profissional tanto no contexto estadual (Paraná), como no âmbito federal (MEC – Ministério da Educação). Sua fala contribuiu no sentido de nos permitir entender os conflitos de interesses que permearam a formulação dos decretos e demais documentos que tematizam o ensino profissional e sua trajetória recente no Brasil. A Professora Sandra nos orientou na observação crítica dos contextos que culminaram em decretos, leis, programas com diferentes delineamentos e posicionamentos políticos, principalmente entre os mandatos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso até o Golpe Jurídico Parlamentar e Midiático (FRIGOTTO, 2016) que levou Michel Temer ao poder em 2016.

Esse capítulo tornou-se importante nesse estudo, pois contemplou questionamentos que não poderiam ser ignorados ao tratar dos Institutos Federais e da oferta de educação profissional integrada ao Ensino Médio. Dessa maneira, ao retomar aspectos históricos importantes da educação profissional é possível perceber que a trajetória é marcada por interesses e disputas no âmbito do poder que permanecem ainda atuais ao tratar desse campo de estudo. Assim, algumas indagações buscaram ser respondidas no decorrer do texto. Quais as relações entre educação e trabalho no atual contexto capitalista? Como a escola responde aos interesses do capital ou como ela pode atuar na problematização crítica acerca

dessas contradições? Nesse contexto, buscou-se realizar a trajetória sucinta da educação profissional no Brasil de maneira a compreender a histórica dualidade estrutural dos ensinamentos propedêutico e técnico, o que nos auxiliou na análise do objetivo geral deste trabalho. Na sequência, buscou-se problematizar as dinâmicas recentes da educação profissional nos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Depois, enfatizou-se a análise da Lei nº 13.415/2017, que altera substancialmente a oferta do Ensino Médio no país, no sentido de acirrar a proposta de formação aligeirada e limitada no Governo de Michel Temer.

No terceiro capítulo, foi possível percorrer a trajetória, as dinâmicas e os percursos que antecederam a criação dos Institutos Federais no país, assim como, os principais objetivos e finalidades de tais instituições, e especialmente do Instituto Federal do Paraná. Tratou-se também dos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, que perpassam o cenário das políticas educacionais no mesmo período até chegar ao caso específico do campus de Telêmaco Borba. Os procedimentos metodológicos utilizados foram, principalmente, a pesquisa bibliográfica e documental, a utilização de dados secundários produzidos pelo IFPR, pelo MEC, dentre outros documentos oficiais produzidos entre 2010 e 2017, de caráter público, a exemplo do Plano Nacional de Educação. A análise e descrição de documentos oficiais da Rede Federal e sobre o IFPR possibilitam a compreensão dessas instituições nos diversos âmbitos.

A criação legal dos Institutos Federais no final de 2008 e sua implantação a partir de 2009 foi resultado de discussões importantes sobre educação pública e formação profissional no Brasil, que ocorreram desde o início da gestão do Presidente da República com Luiz Inácio Lula da Silva em 2003<sup>1</sup>. Tal preocupação já estava presente em nível nacional através de pesquisas científicas acerca da temática, principalmente nas Universidades públicas.<sup>2</sup> É possível dizer que no período citado houve, por parte do Governo Federal, intenções de interiorizar a

---

<sup>1</sup> Segundo Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (2012, p. 23) em 2003 foram organizados seminários nacionais importantes para a EPT, como por exemplo, em junho de 2003, intitulado “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” da qual foi marcado por perspectivas teóricas e políticas muito divergentes.

<sup>2</sup> A título de exemplo pode-se dizer da importante contribuição realizada pelas discussões, seminários e trabalhos da ANPED, criada em 1978, e de sua atuação principalmente à partir da década de 1990, quando grupos de trabalhos foram criados e contribuíram no sentido de reunir os principais pesquisadores da educação no Brasil. Em especial o grupo de trabalho “Trabalho e Educação” que trouxe para o debate a educação politécnica ao resgatar a educação em Gramsci e outros vinculados ideologicamente àquele, utilizando o trabalho como princípio educativo da qual influenciou diversos pesquisadores no país e que foram utilizados nessa dissertação.

oferta de ensino profissional integrado de qualidade que favorecesse o desenvolvimento local e regional, por meio da produção e disseminação científica e tecnológica em áreas historicamente ausentes desses recursos.

Afinal, esta precisa ser a intenção primeira da formação integral, ou seja, educar criticamente para a vida social e para o mundo do trabalho, por meio da proposta de uma educação transformadora para os diferentes sujeitos sociais, potencializando o desenvolvimento de regiões com escassez de oferta de qualificação profissional. Dessa maneira, acredita-se que a educação integral, vislumbrada pelos Institutos Federais, possa melhorar as oportunidades de realização de escolhas presentes e futuras dos discentes, em geral filhos da classe trabalhadora. Assim, busca-se formar sujeitos sociais questionadores da realidade social, cultural e política. Acredita-se que através da formação crítica possam atuar como cidadãos ativos e construir uma sociedade mais justa e igualitária. A concepção de educação idealizada através da Lei nº 11.892/2008 perpassa pelo posicionamento político-ideológico<sup>3</sup>. Busca-se, transformar a realidade dos jovens da classe trabalhadora no país evitando o deslocamento das juventudes para os grandes centros urbanos, já que a alocação dos Institutos Federais priorizam municípios com escassez de oferta das modalidades de ensino ofertadas.

E por fim, no capítulo quatro buscou-se analisar a formação integral ofertada pelo IFPR, campus de Telêmaco Borba e sua ressonância para os jovens egressos dos cursos integrados. Dessa maneira, utilizou-se para compor o presente capítulo a pesquisa bibliográfica, análise de documentos institucionais e de legislações, assim como dados secundários do IPARDES, IBGE, dentre outros. Nesse texto analisou-se os resultados do questionário qualitativo (*survey*) on-line com os alunos egressos de 2015 dos cursos de Ensino Médio Integrado. Para isso, foi necessário o contato com os mesmos por intermédio de rede social, por onde enviamos o *survey* com doze questões<sup>4</sup> com o objetivo de analisar aspectos relacionados a formação para o trabalho, para a vida e para a continuidade dos

---

<sup>3</sup> Historicamente a educação profissional é alvo de disputas pela hegemonia desse campo que de um lado, intentam direcioná-la aos interesses do mercado produtivo ao formar operários, e por outro lado, grupos que almejam uma educação voltada à transformação social através da formação integral/politécnica não para o mercado, mas para o mundo do trabalho e para a vida social. Essa última perspectiva que direcionou a Lei nº 11.892 de 2008 no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores.

<sup>4</sup> O questionário (*survey*) possui 12 questões abertas relacionadas à formação propedêutica e profissional, assim como referentes a inserção laboral e perspectivas futuras de ingresso no Ensino Superior, que está disponível no Apêndice A desse trabalho.

estudos, na percepção dos egressos. São essas situações que pretendemos aprofundar para compreender os percursos das juventudes, oriundas da classe trabalhadora, que buscam a formação profissional no Instituto Federal desse município hoje. Entende-se que a qualificação efetiva e formação de qualidade para o mundo do trabalho são elementos importantes para inserção laboral decente, principalmente para as juventudes da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, tornou-se imprescindível compreender as juventudes no Brasil, em especial, as juventudes trabalhadoras, que vivenciam condições precárias de trabalho, altos índices de desemprego, informalidade e com custosas possibilidades de formação adequada para galgar melhores postos de trabalho. É nesse âmbito que a formação integral busca preencher essa lacuna através da educação profissional. Ou seja, essa recente proposta de educação é oriunda de determinado contexto histórico, social, político e econômico que vem suscitando o atendimento mais qualificado dessa demanda. Por essa razão, para compreender a educação profissional e tecnológica (EPT), a partir da proposta dos Institutos Federais, analisamos os percursos dessa modalidade de ensino no Brasil e suas dinâmicas políticas, que ora separaram o Ensino Médio do Profissional, ora os fazem de forma integrada.

Diante desses elementos, esse trabalho busca contribuir para a discussão da educação profissional por meio da análise do contexto histórico, social e econômico; das principais legislações e recomendações da educação profissional, além das importantes discussões teóricas a esse respeito nos campos das Ciências Sociais e da Educação. Além de vislumbrar a possibilidade de que uma nova oferta de educação profissional é possível, de maneira a transformar a vida e a realidade social, principalmente dos jovens da classe trabalhadora no Brasil.

## 1 JUVENTUDES E MUNDO DO TRABALHO

O presente capítulo<sup>5</sup> foi dividido em subtítulos que possuem uma lógica de desenvolvimento. Partiu-se da reflexão dos sujeitos jovens com o intuito de compreender como essa categoria social vivencia a escola e o trabalho. Em seguida analisou-se dialeticamente o contexto social de precarização do trabalho da qual as juventudes estão inseridas no Brasil atualmente. Posteriormente, buscou-se entender o Programa de Formação Profissional implementado pelo Governo Federal em 2011 no intuito de responder os desafios desse contexto: o Pronatec<sup>6</sup>, que contraria a oferta de educação profissional politécnica e comprometida com a formação sólida para o trabalho e para a vida e que pouco contribui para transformar as relações de trabalho precárias, resultando em uma “certificação vazia” para utilizar o termo de Kuenzer (2002).

Pelo exposto, compreende-se como objetivos do capítulo: 1) analisar teoricamente o conceito de juventudes; 2) entender como os jovens inserem-se no mundo do trabalho e de quais maneiras; 3) compreender como a reestruturação produtiva imposta pela acumulação flexível tende a produzir relações de trabalho mais precárias, em especial para as juventudes da classe trabalhadora; 4) analisar como o Pronatec, por meio dos cursos FIC, atua na oferta de qualificação profissional.

Pensou-se que discorrer sobre a educação profissional no Brasil e especificamente por meio da oferta de formação profissional integrada ao Ensino Médio pelo IFPR somente seria possível a partir do entendimento das juventudes e de sua relação com o mundo do trabalho, no atual contexto da reestruturação produtiva, e conseqüentemente, dos processos de acirramento da precarização do trabalho. Pois que, ao refletir sobre a formação de jovens e o que pretende-se formar é preciso refletir também quem são os sujeitos jovens. Portanto, a análise da educação profissional ofertada por meio dos Institutos Federais descolada da

---

<sup>5</sup> Reflexões sobre o conceito de juventudes e as relações com o trabalho foram inicialmente desenvolvidas pela autora em artigo apresentado para conclusão do curso de Especialização no Ensino de Sociologia e nessa dissertação foi possível o aprofundamento da temática, como já mencionado na introdução.

<sup>6</sup> Os Institutos Federais de Educação que constituem a rede federal tem como determinação a oferta de cursos do PRONATEC, mas que também são ofertados por outras instituições públicas e privadas.

compreensão das juventudes trabalhadoras no Brasil tornaria esse trabalho desconexo da realidade social e da complexa vivência juvenil.

### 1.1 REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE JUVENTUDES

Juventudes, concebida teoricamente, é uma categoria social amplamente pesquisada nas Ciências Humanas em períodos recentes, mesmo porque, como salienta Peralva (1997), trata-se de um conceito produzido na modernidade. Portanto, relativamente contemporâneo e que se tornou campo de estudo prolífero na Sociologia, dada a importância social e devido o amplo contingente populacional que representa no Brasil<sup>7</sup>. Por essas razões e pelos objetivos já explícitos nesse trabalho, compreender quem são as juventudes na atualidade relaciona-se à análise mais geral voltada para a educação profissional.

Desse modo, significativas pesquisas vêm sendo realizadas sobre as diferentes juventudes, contribuindo para a formação de um extenso e heterogêneo conjunto de estudos sobre o tema nas diversas áreas do conhecimento. Essa constatação decorre do fato de que a representação das juventudes como uma fase da vida é construído socialmente e não algo dado ou estático. Essa construção perpassa por inclinações de cunho ideológico, permeado por interesses diversos<sup>8</sup>.

Pelas razões expostas, pode-se dizer que as abordagens são múltiplas, e comumente, os trabalhos concentram-se em definir o que são as juventudes, delimitar a faixa etária que compreende esse grupo, analisar como se deram as construções históricas das concepções de juventudes, ou então, relacionar as juventudes à educação, ao trabalho, ao lazer, à violência, entre outros desdobramentos que fazem parte da gama de trabalhos sobre essa categoria social.

É importante destacar que a empreitada em definir o que são as juventudes, suas necessidades e seus anseios é relevante, visto que tais estudos

---

<sup>7</sup> Segundo o PNAD/IBGE referente a 2014 a população jovem representava 24,1% do total de 203,2 milhões de indivíduos, ou seja, superior a 50 milhões entre 15 à 29 anos de idade. De acordo com o Dieese (2016a) a partir de dados estatísticos do Pnad/IBGE a população juvenil entre 14 a 29 anos apresentou queda de 2,9% entre 2009 e 2014, ou seja, de 54,1 milhões para 52,5 milhões de indivíduos considerados jovens. Tal diminuição da população juvenil advém da transição demográfica resultante da diminuição das taxas de fecundidade, entre outros fatores.

<sup>8</sup> Segundo Abramo (1997) as abordagens e/ou concepções sobre juventude se alteram no tempo e no espaço, ora é entendida como risco social, depois como vítima das mazelas sociais, ora como protagonista, depois como incapaz de tomar decisões e/ou resolver os problemas concernentes a sua categoria, entre outros.

são utilizados na formulação de políticas públicas que visam atender essa categoria social específica. Significa afirmar, que a maneira pela qual concebe-se as juventudes pode determinar as prioridades das políticas institucionais produzidas, principalmente, no âmbito do Estado.

Ao iniciar a reflexão sobre as juventudes depara-se com a seguinte constatação: “não há uma definição natural”<sup>9</sup> para essa fase da vida, pois a ideia de juventudes está diretamente relacionada à cultura. Deste modo, é uma construção social que possui variabilidade expressiva de acordo com a sociedade e o período histórico. Na produção bibliográfica contemporânea sobre o tema, verificam-se alguns elementos de consenso, principalmente no que tange ao seu sentido genérico.

Bourdieu, em “A Juventude é apenas uma Palavra” (1983),<sup>10</sup> diz que as “fronteiras” que determinam as fases da vida são objetos de disputa, pois exprimem relações de poder entre as gerações, sendo a delimitação etária de ordem cultural e histórica e tem sentido a partir do lugar e função que cada grupo representa, com uma fase específica do ciclo de vida que irá possuir na sociedade. A ideia de juventude, segundo ele, é “objeto de manipulações”, portanto, construções históricas produzidas socialmente. Dessa maneira, escreve Bourdieu (1983, p. 113): “[...] o fato de falar aos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente, já constitui uma manipulação evidente. [...]”. Assim, para o autor, definir uma faixa etária já é considerar a inclusão ou exclusão dos indivíduos que podem ou não pertencer a esse grupo.

Por conseguinte, pode-se afirmar que o termo juventudes<sup>11</sup> é uma construção social, cultural e histórica, isto é, a representação social do que seja a representação dessa etapa da vida é produzida e constantemente reelaborada pelos indivíduos pertencentes ou não a esse grupo, como destacou Souza (2012). A noção de juventudes como uma categoria social específica é constituída considerando-se tanto os fatores biológicos, como sociais e psicológicos.

---

<sup>9</sup> Mannheim (1968), aponta que na etapa da vida que corresponde a juventude ocorrem mudanças singulares de caráter biológico (hormonais, corporais, cerebrais, etc.), próprias dessa faixa-etária, mas que essas são insuficientes para compreensão dessa fase da vida.

<sup>10</sup> Trata-se de uma entrevista concedida por Pierre Bourdieu à Anne-Marie Métaillé, primeiramente publicada em “*Les Jeunes et le premier emploi*”, Paris, Association de Ages, 1978. E, posteriormente, presente no livro “Questões de Sociologia” de 1983, do autor.

<sup>11</sup> É preciso esclarecer que o termo juventude tem sido, cada vez mais, utilizado no plural, visto que, não há uma única maneira de ser jovem, mas múltiplas formas de vivência desse período de vida.

No entanto, os fatores sociais e culturais são mais expressivos na concepção de juventudes, segundo Groppo (2000). Esse destaca que o entendimento de juventudes é dado como de um período da vida específico e singular que constituiu-se na modernidade e foi elaborado não somente a partir de mudanças biológicas e psicológicas, mas sobretudo sociais e culturais. Essa etapa não deve ser considerada apenas como uma fase de transição da infância para a vida adulta, pois segundo Dayrell (2003, p. 42) ela é “[...] marcada por transformações que estarão presentes ao longo da vida. Assim, [...] não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma [...]”. Portanto, juventudes não é o “vir a ser” algo que remete a “estar em construção”, mas um momento que constrói uma forma de ser no momento presente e que repercutirá durante a vida.

Angelina Peralva, em seu texto “O Jovem como Modelo Cultural” (1997), destaca que as idades da vida são fenômenos sociais e históricos ancorados na constituição da modernidade e que essa “tomada de consciência” foi realizada por Philippe Ariès<sup>12</sup> que possibilitou pensar essa categoria social em sua constituição e desenvolvimento na modernidade ocidental. Isso se deu através de múltiplos processos, acompanhado da constituição das instituições sociais modernas, concomitantemente a mudança de mentalidade e de atribuição de funções as diferentes etapas do ciclo de vida.

No decorrer desse processo de constituição das categorias etárias resultante da construção cultural, Peralva (1997), a partir da análise do Alain Touraine, destaca o caráter institucional e jurídico que incorporou-se a essa categoria. Assim, a constituição das juventudes perpassa também pelos interesses do Estado, que cada vez mais, através de suas instituições principalmente a escola, interferem na vida dos grupos sociais.

A ideia de juventudes não é algo estático ou um conceito cristalizado, mas uma variável social dinâmica, que toma forma a partir do próprio movimento e dinâmica social em cada período histórico, apontado por Souza (2012). Por isso, a concepção de juventudes dependerá de como a sociedade irá produzi-la. Sobre essa afirmativa Dayrell (2003, p. 42) escreve: “[...] muito variada a forma como cada

---

<sup>12</sup> ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. [...]”. Por essas razões, essa etapa da vida é concebida de diferentes perspectivas em várias sociedades humanas. Os estudos antropológicos e históricos evidenciam tal afirmativa ao propiciarem o conhecimento de atribuições, funções e representações distintas para esse grupo etário específico. Ainda de acordo com Dayrell (2003), é possível dizer que a forma pela qual cada sociedade lida com as mudanças psicológicas, físicas das juventudes é muito diversificada e depende da cultura, do período histórico, da religião, da classe social, do gênero, das regiões geográficas, dentre outras variáveis.

Juventudes, então, é uma categoria social que representa uma fase do ciclo de vida e carrega consigo determinadas características, singularidades, necessidades próprias de uma faixa-etária. Segundo Groppo (2000, p.09), a faixa etária na definição de juventudes “[...] está sempre presente, expresso ou subjacente, como base prévia de uma definição de juventude [...]”. Porém, não há consenso sobre essa delimitação etária, podendo receber variações diversas por pesquisadores e institutos de pesquisa, principalmente. Sobre a faixa-etária é comum encontrar dentro dos limites etários expostos, ainda, outras divisões, por exemplo, entre juventudes e adolescências.<sup>13</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente, criado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, considera adolescentes os indivíduos entre 12 a 18 anos, assim como os orfanatos e outras instituições similares<sup>14</sup>, a título de exemplo.

Groppo (2000) aponta que as faixas etárias vão se modificando e recebendo novos sentidos, pelo menos nos últimos dois séculos, acompanhadas por novas nomenclaturas. Ao delimitar certa faixa-etária para compreender as juventudes é importante considerar que não se pode tomar essa categoria social como homogênea, pois mesmo que compartilhem de uma mesma idade de vida, esse grupo é composto pela diversidade em muitos aspectos, ou seja, trata-se de indivíduos bastante heterogêneos. Por isso, o caráter homogeneizante do termo juventude no singular não é suficiente para expressar a diversidade deste grupo etário.

---

<sup>13</sup> Ver: LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de. (Org.). **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 09-18

<sup>14</sup> Tais instituições abrigam os jovens até os 18 anos de idade, pois partem entendimento que ao completar a maioridade penal o sujeito está apto a conviver em sociedade e garantir seu próprios meios de subsistência através do trabalho, ou seja, inserir-se no mundo adulto.

Embora compartilhem elementos em vários aspectos como contexto histórico, político e social ou a mesma faixa-etária, não significa que essa categoria social pensa e age uniformemente. Ao contrário, a diversidade no modo de viver e conceber as juventudes a partir do ponto de vista do próprio jovem se diferencia. Sobre isso, Groppo (2000, p. 10) salienta que “[...] o jovem e seu comportamento mudam de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico, nacional e regional, etc. [...]”. Sendo assim, o uso do termo juventude no singular é questionado também por Dayrell (2003), que sublinha não haver apenas uma forma de ser jovem, pois os indivíduos considerados jovens são muitos diferentes entre si por múltiplos fatores.

Mesmo que haja elementos que os diferenciem, pode-se dizer que há um “denominador comum”, pois os jovens que vivenciam o mesmo período histórico, político, econômico, entre outros fatores condicionam e produzem uma forma específica de ser jovem na modernidade, o que Bourdieu (1983, p. 08) denomina de “princípios unificadores de uma geração”. Mannheim (1982), anterior à Bourdieu, escreve sobre a vivência das juventudes em um mesmo período histórico, possibilitando partilhar na mesma geração alguns elementos, ou seja:

[...] têm em comum é que ambos proporcionam aos indivíduos participantes uma situação comum no processo histórico e social e, portanto, os restringe a uma gama específica de experiência potencial, predispondo-os a um certo modo característico de pensamento e experiência e a um tipo característico de ação historicamente relevante. (MANNHEIM, 1982, p. 72).

Essa afirmativa refere-se aos estudos sobre geração empreendidos por Mannheim (1982)<sup>15</sup> e revelam que embora as juventudes sejam múltiplas, suas experiências em determinado período histórico são restringidas a um conjunto de possibilidades finitas, ou seja, condicionadas pelo contexto histórico-social. Em outro texto, Mannheim (1968)<sup>16</sup> entende que as juventudes constituem recurso latente que as sociedades dispõem, cuja mobilização depende de sua vitalidade, ou seja, para ele, as juventudes podem ser uma força de mudança social, mas também uma força

<sup>15</sup> O texto de Mannheim foi publicado no Brasil em 1982 embora tenha sido publicado na versão inglesa em 1952. Sobre o tema ver: WELLER, Wiviam. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Educação**, vol. 25, n. 2, mai-ago. 2010.

<sup>16</sup> MANNHEIM, Karl. O Problema da Juventude na Sociedade Moderna. In: BRITTO. Sulamita de. (Org.) **Sociologia da Juventude I – da Europa de Marx à América de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 69-94.

conservadora. Tudo isso depende dos usos que as sociedades fazem. Portanto, de acordo com essa concepção, pode-se dizer que as juventudes possuem uma dinâmica diferente dependendo do contexto histórico, político, cultural e social da qual estão inseridas.

Dessa maneira, a juventude “[...] não é progressista nem conservadora por índole, porém, é uma potencialidade pronta para qualquer nova oportunidade [...]” (MANNHEIM, 1968, p. 74). Assim, para ele, as juventudes são como “força revitalizante” nas sociedades modernas. Por essa razão, atribuí-lhe a incumbência pelas mudanças políticas, filosóficas, sociais, culturais, enfim, por acreditar que não cristalizou comportamentos, pensamentos ou a moral do mundo social, diferentemente dos adultos que estão acomodados a ordem social, já cristalizaram valores e os reproduzem, como já destacado em trabalho anterior da autora (2012).

Em síntese, as juventudes são formadas por um grupo de indivíduos que compartilham a mesma geração e estão inseridos no interior de uma delimitação etária, e principalmente, trata-se de uma representação simbólica produzida pelos sujeitos sociais jovens e não jovens que reservam a esse grupo expectativas e funções específicas própria dessa fase da vida. Tanto a representação simbólica quanto a delimitação etária são resultados de produções sociais, culturais e dadas historicamente nas sociedades humanas. É importante destacar também que há uma diversidade de elementos que divergem os indivíduos de um mesmo grupo etário e o fazem singulares devido à vivências múltiplas.

## 1.2 INTERFACES ENTRE JUVENTUDES, ESCOLARIDADE E TRABALHO

Essa discussão almeja trazer algumas contribuições teóricas sobre as relações que essa categoria social estabelece com a escola e como ocorre sua inserção no mundo do trabalho, pautada principalmente no contexto de persistentes desigualdades que marcam a realidade brasileira. Pretende-se problematizar e constituir o cenário no qual estão inseridas as juventudes e utilizá-lo como parâmetro para pensar a oferta de educação profissional mais adiante. Preocupamo-nos em dissertar problematizando por que o aumento da escolaridade não tem sido suficiente para inserção laboral formal no mundo do trabalho. O Estado no Brasil, a fim de tratar das políticas relacionadas ao público juvenil no país, sancionou a Lei nº. 12.852, de 05 de agosto de 2013, referente ao Estatuto da Juventude, e

anteriormente, a Lei nº. 11.129, de 30 de junho de 2005, que constituiu a Secretaria Nacional da Juventude no Brasil e o Conselho Nacional da Juventude. Tais iniciativas representaram avanços com relação às políticas públicas e aos direitos referentes às populações jovens.

Entretanto, é relevante dizer que o setor responsável por assuntos relacionados às juventudes não tem lugar estabelecido no atual Governo, fato que demonstra descaso e a pouca importância atribuída a ela nesse contexto. O Decreto nº 8.579, de 26 de novembro de 2015, determinou que a Secretaria Nacional da Juventude compusesse a Secretaria Geral da Presidência da República, porém, essa é extinta por intermédio da Medida Provisória nº726, de 12 de maio de 2016, assinada por Michel Temer. Dessa maneira, o departamento relacionado as políticas das juventudes volta a ser vinculada à Secretaria de Governo da Presidência da República. Outras mudanças também ocorreram referentes a nomeação do secretário nacional da juventude. Assim, em 20 de junho de 2016 assume Bruno Moreira dos Santos substituído após alguns meses devido a declarações polêmicas sobre a rebelião de presos ocorrida em Roraima, o que contraria os direitos humanos, assumindo o cargo Francisco de Assis Costa Filho em 13 de janeiro de 2017, ambos do PMDB.

De acordo com os parâmetros legais citados sobre as juventudes, pode-se dizer que esses entendem como pertencentes à essa categoria os indivíduos com idade entre 15 a 29 anos, recorte este que será também utilizado para fins de análise nesse trabalho.<sup>17</sup> Salienta-se, no entanto, que a faixa etária proposta é ampla, composta por subgrupos etários muito diversos em vários aspectos. Sobre outra categoria etária também abrangente que considera jovens os cidadãos entre 15 a 24 anos, Sabóia (2009) destaca ser muito extensa, mas que foi estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU), como também é utilizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e no Brasil pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que utiliza comumente a mesma faixa de idade em grande parte das pesquisas realizadas. Desse modo, há uma variação etária a partir do tipo de pesquisa e do órgão que realiza os estudos sobre esse grupo, ambos

---

<sup>17</sup> Esse estudo utilizou-se da faixa etária determinada pelo Estatuto da Juventude, entretanto destaca-se que houveram dificuldades no acesso aos dados referentes a esse grupo etário tão extenso pois as principais pesquisas realizadas no Brasil comumente utilizam-se da faixa entre 15 a 24 anos ou de 18 a 24 anos. Sendo assim, em alguns momentos foi apresentado informações diferentes da faixa etária entre 15 a 29 anos.

constituídos por indivíduos que possuem diferentes necessidades e que estão em momentos distintos.

Assim, para justificar e compreender o uso de faixas etárias consideradas amplas, Mattoso (2010) destaca que se tem verificado na contemporaneidade o prolongamento das juventudes devido a extensão da escolaridade e das dificuldades de inserção no mundo do trabalho, retardando a independência financeira e a constituição de novo núcleo familiar<sup>18</sup>. Esses marcadores definiam a passagem da juventude para a vida adulta no passado recente. Silva e Oliveira (2007, p. 31) acrescentam que esse processo ocorre em diversos países e culturas devido a globalização e é provável que futuramente “[...] estenda-se a faixa etária, tanto o início como o final do que seria a condição juvenil, algo, por exemplo, em torno de 13 a 30 anos de idade.”<sup>19</sup>

A crescente “preocupação” diante do estabelecimento de limites etários, a necessidade de elaboração de políticas públicas específicas para os jovens e a criação de secretarias/departamentos vinculadas ao Estado refere-se ao alargamento do contingente de indivíduos considerados jovens no Brasil nas últimas décadas. Ressalta-se, no entanto, que em diversos países em desenvolvimento tem-se revelado o mesmo processo de crescimento populacional desse grupo. De acordo com Barber-Madden e Saber (2009, p. 18), trata-se da “[...] maior geração de jovens já registrada na história do planeta [...]”. Embora como já citado, tem-se verificado no Brasil uma diminuição tímida do contingente juvenil em torno de 2,9% entre 2009 e 2014, segundo o Dieese (2016a). Entretanto, ainda constitui uma grande parcela da população. Devido a isso, tem de haver uma preocupação maior referente as políticas públicas, de forma a satisfazer as principais necessidades desse grupo específico, assim como, aproveitar seu potencial produtivo, pois algumas pesquisas têm revelado o declínio gradual dessa faixa etária, visto que as taxas de natalidade têm diminuído em todo o mundo.

---

<sup>18</sup> É importante destacar também, o papel da mídia ao vincular a juventude com a melhor fase da vida, sendo responsável por jovializar outras faixas etárias e/ou estender o período que compreende a juventude, de forma a estimular o consumo de produtos de beleza, vestimenta, lazer, entre outras mercadorias relacionadas ao universo juvenil.

<sup>19</sup> Silva; Oliveira (2007, p. 29) dizem que convencionou-se em muitos estudos e pesquisas utilizar a faixa etária entre 15 a 24 anos e que tem-se estabelecido como padrão para delimitar a idade juvenil. Salientam no entanto, ser essa delimitação é “[...] insuficiente, sendo necessário agregar os aspectos histórico-culturais, que fornecem elementos essenciais para a compreensão dessa categoria social. [...]”

É importante salientar que essa “explosão juvenil” no mundo acontece em proporções desiguais, pois a maior quantidade dos jovens vive em países em desenvolvimento. De modo diferente nos países desenvolvidos, constata-se que o número de idosos muitas vezes supera a de jovens. “Estima-se que 87% dos jovens vivam nos países em desenvolvimento, sendo que 62% da população africana possuem menos de 25 anos e 47% dos indianos têm até 20 anos de idade.” (BARBER-MADDEN; SABER, 2009, p. 19). Países menos desenvolvidos apresentam altas taxas de natalidade e média expectativa de vida. Por essa razão, é comum a população jovem ser expressiva. Parte substancial desses jovens vivenciam condições precárias de vida e de trabalho no mundo todo, embora o aumento da escolaridade tenha atingido parte substancial das juventudes.

Segundo Sabóia (2009), o Brasil está num momento de “transição demográfica”, o que representa a diminuição da mortalidade e da natalidade, assim como, têm-se verificado o aumento da expectativa de vida da população. Isso significa que a população adulta e os jovens, que são economicamente ativos, superam a parcela “não ativa”, representada por idosos e crianças. De acordo com Sabóia (2009, p. 44), “[...] o efeito macroeconômico deste fenômeno é denominado de bônus demográfico e deve se estender, segundo projeções diversas, até a década de 2050. [...]”. Nesse sentido, dois aspectos são fundamentais. Primeiro, é importante compreender como vivem, trabalham e estudam os jovens no Brasil. Segundo, produzir políticas públicas que melhorem as condições de vida e de trabalho desse grande contingente populacional, e é nesse âmbito que deve ser compreendido a oferta de educação profissional, tratado adiante nesse trabalho.

O perfil dos jovens no Brasil é similar em vários aspectos aos jovens de outras partes do mundo, principalmente nos países em desenvolvimento, principalmente quando relacionados às condições de vida, educação e trabalho. Nota-se, que embora tenham ocorrido o aumento da escolaridade no mundo todo, assim como constata-se a diminuição das taxas de analfabetismo entre os jovens, o desemprego ainda é muito alto, e, portanto, preocupante para essa faixa etária. Sobre o tema os autores Barber-Madden e Saber (2009) escrevem, referindo-se ao aumento da escolaridade no mundo.

[...] os jovens de hoje possuem maior acesso à educação e, por outro lado, menor inserção no mercado de trabalho. De fato, constata-se que a atual geração jovem tem, em média, mais anos de escolaridade formal do que as gerações precedentes, mas, ao mesmo tempo, o índice de desemprego dessa faixa etária nunca alcançou taxas tão elevadas. Em outras palavras, os jovens de hoje encontram-se mais inseridos nos processos de aquisição de conhecimentos e formação de capital humano, mas veem-se, também, mais excluídos dos espaços em que podem aplicar na prática o capital humano adquirido. Conseqüentemente têm dificuldade em obter uma fonte de rendimentos para o bem-estar próprio e de sua família. Não surpreende, portanto que milhões de jovens, em todo o mundo, vivam abaixo da linha de pobreza e com quadros de desnutrição acentuados. (BARBER-MADDEN; SABER, 2009, p. 21)

Assim, o acesso à escolaridade não foi suficiente para oportunizar melhores condições de emprego e renda para todos os grupos juvenis, de maneira que corroborou com a continuidade de condições de pobreza para grande parte das juventudes. Verifica-se que o aumento da escolaridade não mais significa garantia de emprego, embora seja elemento imprescindível para ter melhores oportunidades de trabalho e melhoria na qualidade de vida.

A cada nova geração observa-se uma ampliação do acesso à escolaridade e o aumento dos anos de ensino, do mesmo modo que o grau de exigência para determinadas ocupações tende a aumentar progressivamente. Dessa forma, a geração precedente é sempre menos qualificada que a geração posterior, segundo Bourdieu (1983). Para o francês, o aumento da escolaridade para alguns grupos que no passado não tinham acesso, como no caso das pessoas de baixa renda, que historicamente foram excluídas da alfabetização, por exemplo, com a democratização do ensino produz-se a ilusão que concedido tal ingresso, conseqüentemente, seria garantia de obtenção de emprego em melhores postos e funções. Porém, ocorre, segundo ele uma “[...] desvalorização pelo simples efeito da inflação e, ao mesmo tempo, também pelo fato de se modificar a qualidade social dos detentores dos títulos [...]”. (BOURDIEU, 1983, p. 116). Essa constatação das dificuldades de garantias de emprego, mesmo com o aumento da escolarização, está relacionada principalmente as dificuldades de absorção de mão de obra juvenil devido à escassez de postos de trabalho e da precarização do trabalho nas sociedades capitalistas que será tratado adiante nesse trabalho.

De acordo com Sposito (2005, p. 90), o processo de transição das juventudes para a vida adulta que antes era marcada pela entrada no mundo do trabalho se diversifica, inscrevendo novas formas de viver a condição juvenil: “[...] a escolaridade já não se afigura mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho, especialmente se considerarmos o ingresso no mercado formal de ocupações e posições dos estratos menos privilegiados da sociedade [...]”. Para as classes populares é agravante, pois a necessidade de inserção é mais urgente e se dará mesmo que precariamente.

Ao remeter a democratização do acesso à educação formal é importante destacar que a ampliação da oferta de ensino para grande parte da população mundial não está necessariamente relacionada à qualidade dos serviços ofertados, constatando-se precária infraestrutura, material didático ausente ou inadequado, deficitária formação de professores, enfim, uma gama de problemas que resultam em baixos níveis educacionais. É nesse contexto que são criados e perfeccionados as avaliações em larga-escala com o intuito de “medir” a qualidade da educação em todo o mundo. Em nível nacional têm-se o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ambos criados na década de 1990, principalmente, devido às recomendações dos Organismos Internacionais como Banco Mundial.

Entretanto, cabe também destinar ao ENEM a responsabilidade pela ampliação das oportunidades aos filhos dos trabalhadores nas Universidades Públicas, especialmente as Federais. Anteriormente instituído para avaliar o desempenho dos alunos no final do Ensino Médio, hoje passou a ser ferramenta de seleção usada pelas universidades e é dele que derivam alguns importantes programas de bolsas e financiamento estudantil, imprescindíveis para a política de permanência dos filhos dos trabalhadores nestas instituições.

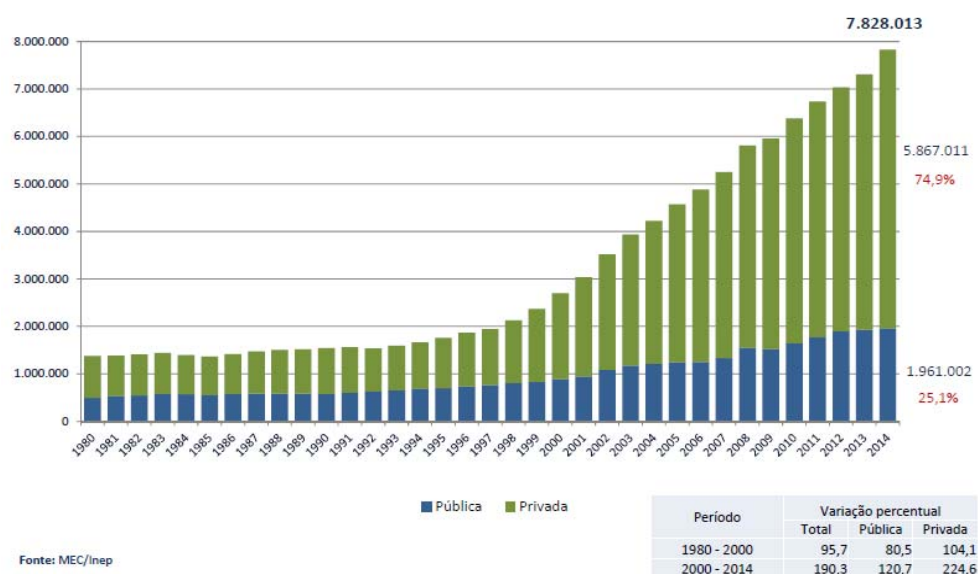
A Constituição Federal de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”, reconhece no artigo 205 a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado [...]” (Constituição Federal, 1988, p. 137). Esse marco legal demonstra o reconhecimento do direito à educação e ao acesso ampliado a escolaridade, principalmente na Educação Básica. Nesse contexto de ampliação do ensino público garantido legalmente, Dayrell (2007, p. 1116) diz que a partir da década de 1990 a oferta de ensino se expande, acolhendo alunos de diversas origens sociais, levando dessa forma para o interior da escola os conflitos e desigualdades

presentes na sociedade. Nesse sentido, a escola pública torna-se uma escola para pobres, pois:

[...] ocorreu uma migração significativa dos alunos das camadas altas e médias para a rede particular de ensino, que experimentou uma expansão significativa na última década, uma nova face da elitização que consolidou o sistema público de ensino no Brasil como uma “escola para pobres”, reduzindo e muito o seu poder de pressão e o zelo pela qualidade. Nesse processo, o próprio sentido do ensino médio veio se transformando. Antes, significava o caminho natural para quem pretendia continuar os estudos universitários. Agora, principalmente com a sua incorporação à faixa de obrigatoriedade do ensino, tornou-se também a última etapa da escolaridade obrigatória e, para a grande maioria dos jovens, o final do percurso da escolarização. [...] (DAYRELL, 2007, p. 1116).

Segundo Juarez Dayrell (2007), a saída das classes médias rumo ao ensino privado coincidiu com um processo de deterioração da instituição escolar pública no Brasil, abrigando em seu interior a população de menor renda. O Censo Escolar de 2016, realizado pelo MEC/INEP, informa que a maior parte das matrículas no Ensino Médio concentram-se na rede pública, enquanto a rede privada detém 12,5% das matrículas para esse nível de ensino. Com relação aos estabelecimentos de ensino, a rede privada representa 29,1% do total em 2016, ou seja, a partir da década de 1990 houve a expansão do ensino privado no país, embora a grande maioria dos jovens dependem da escola pública para escolarização. Dessa maneira, pode-se afirmar que houve expansão da rede privada, porém, de forma mais expressiva para o Ensino Superior e para a educação profissional, esse será desenvolvido posteriormente. A figura 01 abaixo, elaborado pelo MEC em 2014 dá esta dimensão, se problematizarmos, por exemplo, a diferença na expansão de matrículas no ensino superior brasileiro (público e privado):

**Figura 01** - Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa - Brasil - 1980-2014



Fonte: MEC/ INEP, 2014<sup>20</sup>

Como demonstrado na figura, embora tenha ocorrido a expansão e/ou ampliação de instituições públicas de nível superior no período, a rede privada abarca o maior número de matrículas e tem crescido substancialmente a partir dos anos 2000. Em 2014, representava cerca de 74,9% das matrículas no Ensino Superior. Na Educação Básica a porcentagem é inferior, concentrando o maior número de matrículas na rede pública. Entretanto, o crescimento é expressivo da rede privada a partir da década de 1990, como já mencionado.

A década de 1990 foi marcada pela implementação de medidas neoliberais no Brasil com a justificativa de modernização do país. Estas significaram um conjunto de exigências econômicas, políticas e sociais, inicialmente adotadas pelo Presidente da República Fernando Collor de Mello com o apoio dos Organismos Internacionais, continuadas nos governos posteriores, com maior intensidade por Fernando Henrique Cardoso. Entre tais medidas, a abertura comercial e as privatizações (tornando os serviços do Estado cada vez menores) alteraram de forma mais significativa a organização do Estado e o setor econômico, questões essas que serão tratadas no próximo tópico.

<sup>20</sup> Dados disponíveis no Censo da Educação Superior de 2014.

Nas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), ocorreram reordenações nos sistemas de ensino público, que segundo Sposito (2005, p. 97), trataram “[...] de uma oferta desprovida de qualidade e de condições materiais e humanas de funcionamento adequado para as unidades escolares, atingindo a escola pública, única modalidade de acesso à educação para a maioria dos jovens brasileiros”. Portanto, o aumento da oferta de educação básica não está necessariamente relacionado à qualidade de ensino ofertado e como já mencionado, não representou a garantia de trabalho decente<sup>21</sup> para grande parcela da juventude trabalhadora.

Historicamente, a instituição escolar “[...] prepararia os jovens para ingressar na vida adulta pelo trabalho. A escola seria a promessa de integração. [...] Na origem da escola republicana está a ideia de disciplinamento dos jovens para a vida urbana e para o trabalho industrial. [...]” (SILVA; OLIVEIRA, 2007, p. 32). A partir da afirmação, é possível dizer que essa prática da escola altera-se respondendo as transformações no mundo do trabalho, que necessita de trabalhadores com novos perfis o que não corresponde mais a simples formação de nível médio ofertado pelo Estado.

Em síntese, a democratização da educação, por meio da ampliação da oferta de Educação Básica possibilitou o acesso a esse nível de ensino a extensa parcela da população, pois tornou-se um direito previsto na Constituição Federal. Porém, não garantiu qualidade na oferta, de modo que no mesmo período tem-se a expansão do setor privado na oferta de educação. Facilitou-se o acesso à escolaridade básica, mas as exigências referentes a qualificação aumentaram, de modo que o concluinte da Educação Básica passou a encontrar dificuldades de inserção formal no mundo do trabalho. No caminho paralelo, a continuidade dos estudos muitas vezes para os jovens de baixa renda é impossibilitada devido a necessidade do trabalho.

Assim, ocorre a perda do “sentido” do Ensino Médio para muitos jovens, principalmente para os mais pobres, visto que, esse nível de ensino não garante emprego e nem trata-se de uma etapa de transição para o Ensino Superior. Como

---

<sup>21</sup> Compreende-se como trabalho decente a definição da OIT que: “[...] faz alusão a um trabalho produtivo com remuneração justa, segurança no local de trabalho e proteção social para o trabalhador e sua família, melhores perspectivas para o desenvolvimento pessoal e social, liberdade para que manifestem suas preocupações, organizem-se e participem na tomada de decisões que afetam suas vidas, assim como a igualdade de oportunidades e de tratamento para mulheres e homens.” (OIT, 2007, p. 18).

salienta Juarez Dayrell (2007), para o jovem pobre, muitas vezes, a relação com a escola é dual, pois de um lado precisam da escola como meio de conseguir um emprego melhor<sup>22</sup>, mas no presente não apercebem o sentido na escola. Em suas palavras, trata-se de “[...] uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, e pela possível falta de sentido que encontram no presente”. (DAYRELL, 2007, p. 1122). Dessa maneira, o término da escolaridade básica não representa mais a passagem para o mundo adulto que antes estava relacionado à iniciação da atividade laboral. Por isso, “[...] mais jovens serão desafiados por uma nova estrutura social, em que não há perspectivas de emprego e ascensão social, apesar do aumento da escolaridade. [...]” (SILVA; OLIVEIRA, 2007, p. 27).

Para Dayrell (2007), atualmente não é possível definir uma trajetória unívoca de passagem para a vida adulta, pois há ausência de certezas em especial para os jovens pobres, principalmente, devido as transformações no mundo do trabalho. Acredita-se que para uma parcela das juventudes o aumento da escolaridade esteja relacionado também às dificuldades de conquista de emprego, principalmente para as classes médias, pois podem retardar o momento da entrada no mundo do trabalho, estendendo a formação acadêmica e/ou qualificação profissional.

Logo, para a população de baixa renda é inviável postergar essa entrada, mesmo que em precárias condições de trabalho, visto que possuem maiores necessidades econômicas. Entretanto, não são somente necessidades econômicas que impelem os jovens ao mundo do trabalho, mas também aspectos culturais influenciam nessa escolha. Entre as classes populares a valorização do trabalho é evidente. Segundo Mattoso (2010, p. 78), a atividade laboral é utilizada como “via de sociabilidade e integração societária”, assim como para manter uma imagem de trabalhador diante da sociedade, que muitas vezes associam o jovem pobre a marginalidade e ao crime<sup>23</sup>. Para Bourdieu (1983, p. 115), o prolongamento da

---

<sup>22</sup> A elevação da escolaridade permite ter acesso a empregos melhores com relação ao salário, carga horária e condições de trabalho. No entanto, cargos que requerem menores qualificações passaram a exigir como escolaridade mínima a conclusão do Ensino Médio.

<sup>23</sup> Ver COIMBRA, C.M.B.; NASCIMENTO, M.L. Jovens Pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P. C.P.; LULIANELLI, J. A. S. (Orgs.) **Jovens em Tempo Real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

escolaridade causa “mal estar” na classe trabalhadora, visto que os jovens desse grupo almejam precocemente a inserção no mundo do trabalho:

Conhecemos o caso do filho do mineiro que quer começar a trabalhar na mina o mais rápido possível, porque isto significa entrar no mundo dos adultos. (Ainda hoje uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem abandonar a escola e começar a trabalhar muito cedo, é o desejo de ascender o mais rapidamente possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que lhes são associadas: ter dinheiro é muito importante para se afirmar em relação aos colegas, em relação às meninas, para poder sair com os colegas e com as meninas, portanto para ser reconhecido e se reconhecer como um "homem". Este é um dos fatores do mal-estar que a escolaridade prolongada suscita nos filhos das classes populares). (BOURDIEU, 1983, p. 115).

Assim, a inserção no mundo do trabalho acontece devido a demanda de suprir as necessidades básicas, mas também pelo consumo e lazer. Estudar e trabalhar acontecem concomitantemente. Mas quando há exigências em optar muitos “preferem” trabalhar em detrimento da continuidade dos estudos. No parecer de Guimarães (2004), ampla parcela dos jovens que trabalham não constituiu família e mora com os familiares. São na maioria dos casos partícipes-provedores, isto é, auxiliam na renda familiar. Ou seja, a desigualdade social que resulta na condição de pobreza impele o jovem ao trabalho, em especial, em países em desenvolvimento, como o Brasil.

Se o trabalho é uma necessidade para uma parcela das juventudes, a escola é obrigatória. Por essa razão Corrochano (2008) e Dayrell (2007) apontam que no Brasil muitos jovens têm sua iniciação no trabalho antes do término da escolaridade média, ou seja, estudar e trabalhar acontecem simultaneamente, como já mencionado, e tornam-se cada vez mais comum, em especial para jovens de baixa renda, diferentemente do que ocorre com jovens em países desenvolvidos, quando a vida economicamente ativa inicia-se após a conclusão da educação formal. Barber-Madden e Saber apontam nessa perspectiva que:

[...] uma parcela crescente dos jovens a conciliar os estudos com o trabalho, fazendo diminuir a proporção de jovens que não estudam, não trabalham e sequer procuram emprego. Por um lado, essa conciliação entre trabalho e estudo pode facilitar a futura inserção dos jovens no mercado, ao permitir a obtenção de uma experiência profissional, cada vez mais requisitada pelos empregadores. Por outro, percebe-se um prejuízo no rendimento escolar destes jovens causada pela dupla jornada. (BARBER-MADDEN; SABER, 2009, p. 28).

Nesse contexto, não se trata somente de uma realidade brasileira. Devido ao índice de crescimento da desigualdade social no mundo todo, uma parcela de jovens tem se lançado a essa dupla jornada: estudar e trabalhar. Na maioria dos casos, os jovens trabalham no período diurno e os estudos ocorrem no período noturno. Essa segunda jornada, muitas vezes acontece de forma precária e pouco proveitosa devido ao cansaço físico e mental proporcionado pelo trabalho, prejudicando o rendimento escolar.

### 1.3 JUVENTUDES E TRABALHO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

No tópico anterior foi possível levantar algumas dificuldades de inserção laboral das juventudes, principalmente de baixa renda. Embora tenham tido mais acesso à escolaridade, encontram “barreiras” para inserirem-se nos postos de trabalho formal, situação agravada pela reestruturação produtiva, pela introdução desigual de tecnologias da comunicação e da informação, que diminuíram os postos de trabalho e ampliaram as formas de precarização do trabalho formal no Brasil. Para compreender as modificações que ocorreram no mundo do trabalho e repercutiram na inserção do jovem na atividade laboral, atualmente marcado pela precarização do trabalho, é necessário remeter ao processo de reestruturação produtiva iniciado na década de 1970 e que foi acompanhado em alguns países pela disseminação do neoliberalismo no decorrer das décadas de 1980 e 1990. Tais mudanças se originaram em países centrais, e posteriormente, modificaram o contexto dos países em desenvolvimento. As principais motivações para as mudanças em curso relacionavam-se desde a expressiva organização da classe operária até a crise econômica que colocou em declínio o modelo fordista-taylorista de produção.

Dessa maneira, durante a década de 1970 uma forte crise econômica nos Estados Unidos e na Europa ocasionou forte recessão econômica, devido aos aumentos exorbitantes do petróleo (1974 e 1979) que comprometeram a lucratividade dos capitais, além disso, o movimento dos trabalhadores organizados disseminou-se ao contestar a disciplina rígida do fordismo-taylorismo e ao reivindicar maior distribuição de renda através de participação nos lucros, elementos que exigiram do capital respostas diante dessa crise. Para Bernardo (2004) tratou-se de uma crise do sistema taylorista, pois os trabalhadores passaram a mobilizar-se e a

sabotar o sistema de trabalho, desde as faltas injustificadas à produção defeituosa, ocasionando em “espiral” outros eventos:

[...] a onda de insatisfação ampliara-se praticamente a todo o mundo, numa escala sem precedentes. Nunca o sistema global capitalista deparara-se com uma ameaça tão forte. Esse conjunto de contestações, reforçando-se reciprocamente, constituiu a motivação da crise econômica mundial iniciada em 1974, que se apresentou como uma crise do taylorismo. (BERNARDO, 2004, p. 79).

A insatisfação estava no fato de que o modelo fordista-taylorista de organização da produção não respondia suficientemente ao novo contexto de crise econômica e a expressiva organização da classe operária ameaçava a soberania do capital. Para Guimarães (2004), o período que corresponde ao final da Segunda Guerra Mundial até a primeira metade da década de 1970 é conhecido como “30 anos gloriosos”, pois representou um momento de intenso crescimento econômico, marcado pela correspondência entre o término da escolaridade e a entrada no mercado de trabalho. Porém, com a crise econômica do final de 1970 e início de 1980 nos países de capitalismo desenvolvido, o universo do trabalho transforma-se devido a reestruturação da produção com o objetivo de “adequar” essa ao novo contexto global.

Concomitante ao processo de reestruturação produtiva ocorre a disseminação estratégica do neoliberalismo. A ideologia neoliberal, segundo Ianni (2001, p. 218), é disseminada globalmente por meio de organismos internacionais que operam como “guardiões dos ideais e das práticas neoliberais”, como o FMI, BIRD e OMC, tornando os Estados Nacionais apenas “agências de ajustamento” de tais práticas. As orientações dessa lógica segundo Ianni, perpassam pelas seguintes recomendações:

[...] reforma do estado, desestatização da economia, privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais, abertura de mercados, redução de encargos sociais relativos aos assalariados por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas, informatização de processos decisórios, produtivos, de comercialização e outros, busca da qualidade total, intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional e transnacional. [...]. (IANNI, 2001, p. 217-218).

Tais recomendações são advindas de organismos internacionais dirigidos por países desenvolvidos que impõem uma lógica de gestão e organização aos países menos desenvolvidos, como é o caso dos países da América Latina. Assim, o neoliberalismo tende a modificar aspectos do cenário nacional para adequar-se ao contexto global, pautada na lógica do mercado. Ainda segundo Ianni (2001, p. 219; 220) defendem irrestritamente “[...] a propriedade privada, a grande corporação, o mercado livre de restrições políticas, sociais ou culturais, a tecnificação crescente e generalizada dos processos de trabalho e produção, a produtividade e a lucratividade. [...]”. Por isso, o neoliberalismo acompanha e fundamenta as desigualdades acirradas pela reestruturação produtiva.

Alves (2009), compreende que no Brasil o processo de reestruturação da produção é notável no início da década de 1990, mesmo período de implementação do receituário neoliberal, sendo o “Consenso de Washington” primordial para a expansão desse ideário, isso se deu por meio de medidas autocráticas do então presidente Fernando Collor de Mello<sup>24</sup>. De maneira que o neoliberalismo contribuiu para implantação da reestruturação produtiva que resultaram em um cenário marcado pela “[...] degradação do mercado de trabalho com altos índices de desemprego total nas regiões metropolitanas e deterioração dos contratos salariais devido à expansão da informalização e da terceirização nas grandes empresas, visando reduzir custos”. (ALVES, 2009, p. 190).

A implementação do neoliberalismo no Brasil foi responsável não somente por mudanças de cunho econômico, mas também na organização do Estado, como já destacado. Assim, Collor prometia modernizar o país impondo tais mudanças. Segundo Antunes (2005, p.10), essas medidas consistiram nas seguintes ações no país: “[...] o enxugamento da liquidez, o quadro recessivo decorrente, a redução do déficit público, a ‘modernização’ (privatista) do Estado, o estímulo às exportações e, é claro, a prática do arrocho salarial [...]”. Atitudes que substancialmente produziram desemprego, recessão, precarização do trabalho e altos níveis de desigualdade social, em todas as suas dimensões. Eventos que

---

<sup>24</sup> Segundo Antunes (2005) o neoliberalismo inseriu-se no Brasil por Collor (1990-1992) e após sua saída, continuada com menor intensidade pelo seu vice Itamar Franco (1992-1994), que embora tivesse um discurso sensível às condições de vida dos trabalhadores, continuou em certa medida o projeto de Collor. Na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) o receituário neoliberal foi perseguido com maior intensidade. Frigotto (2011) diz que no governo de Lula (2003-2010) de certa maneira, embora os avanços sociais empreendidos, deu-se continuação por meio da conciliação de interesses da classe dominante e dos trabalhadores, a lógica neoliberal.

corroboraram para a inserção do país no mercado globalizado, pois necessitava adequar-se às tendências globais.

Isto é, a reestruturação produtiva é acompanhada de um discurso de modernização nos setores produtivos. O imprescindível era o ganho de competitividade. Tais transformações no setor produtivo somente poderiam ocorrer ancoradas no Estado que trataria de conceber o suporte legal, como aponta Costa (2005). Assim, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo estavam interligados em sua implementação nos países em desenvolvimento da América Latina. Ou seja, as transformações no mundo do trabalho e da produção foram acompanhadas pela reestruturação na organização do Estado.

[...] com a enorme expansão do neoliberalismo a partir de fins de 70 e a conseqüente crise do *welfare state*, deu-se um processo de regressão da própria social-democracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. O Neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o Fundo Monetário Internacional. (ANTUNES, 2011, p.194).

Antunes (2011) diz que essas mudanças operaram-se produzindo transformações no mundo do trabalho (material e subjetivamente) e da produção, da qual fizeram emergir novas formas de gestão, concepção e organização da produção e do trabalho, principalmente, pautadas na lógica da flexibilidade baseado no modelo japonês, conhecido como toyotismo<sup>25</sup>, em substituição a rigidez e inflexibilidade do fordismo-taylorismo. Já, segundo Harvey, sobre as características da acumulação flexível do modelo Toyota:

[...] Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento de emprego no chamado

---

<sup>25</sup> Sobre o toyotismo ver: Alves (2011); Antunes (2003); Bernardo (2004); Harvey (2014).

setor de serviços, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]. (HARVEY, 2014, p. 140).

O toyotismo inaugura um modelo pautado na flexibilização de todos os aspectos que envolvem a produção, objetivando que operem com o mínimo de custos (produção enxuta) e esteja preparada para modificar-se rapidamente de acordo com as dinâmicas do mercado consumidor e da concorrência entre empresas. Assim, esse modelo assenta-se também no desenvolvimento tecnológico contínuo materializado na robótica, automação, microeletrônica, enfim, o aparato tecnológico está no cerne desse processo. A flexibilização aplicada ao trabalho produz de maneira mais intensa e sutil a exploração através da alteração do lugar e da função do operário na produção, empregando diferentes estratégias, como a utilização da força de trabalho de forma polivalente, ou seja, sem ocupação definida no processo produtivo, o trabalhador realiza diferentes funções em sua jornada de trabalho, dispensando um número maior de operários.

Trata-se assim da “desespecialização”, termo utilizado por Antunes (2011), dos operários em determinada função em detrimento do conhecimento e intervenção em todo o processo de produção. A modificação nas hierarquias de forma que os funcionários responsabilizam-se pela baixa produtividade, maior número de horas trabalhadas, devido ao aumento de horas extras, entre outros. Tais alterações no sistema produtivo resultaram no aumento dos excedentes da força de trabalho e na precarização do trabalho de modo globalizado. Para Antunes (2011), as transformações dos últimos trinta anos resultam no desemprego estrutural e na subproletarização:

[...] de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos. Há, portanto, um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora. (ANTUNES, 2011, p. 50).

A reestruturação da produção no Brasil ocasionou a expressiva precarização, desde as funções mais qualificadas às mais simples. Impulsionada por uma nova lógica de trabalho e produção, a flexibilização passa a reger os contratos de trabalhos, as jornadas trabalhadas, os direitos trabalhistas, enfim, um conjunto de mudanças que alteraram a relação da classe trabalhadora com o trabalho, no intento

de torná-lo, ainda mais, precarizado. Nesse contexto, Costa (2005, p.120) informa que o resultado de tais mudanças na primeira metade da década de 1990 foi mais de “[...] um milhão de empregos destruídos na indústria de transformação, tendo boa parte de seus trabalhadores caído na informalidade e outra se deslocado para o setor de serviços, onde é ainda mais forte a heterogeneidade das condições de emprego [...]”. Essas mutações no mundo do trabalho produziram uma expressiva quantidade de desempregados, assim como, o aumento dos postos informais e a proliferação dos contratos temporários e/ou em tempo parcial, etc. Nessa lógica, o trabalho formal precarizou-se ao flexibilizar os direitos trabalhistas e ao transferir postos para empresas terceirizadas ou quarteirizadas, entre outros tipos de ocupação deteriorada pela busca incessante pelo lucro.

[...] Nesse sentido, desregulamentação, flexibilização, terceirização, downsizing, “empresa enxuta”, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde se tem a prevalência do capital sobre a força humana de trabalho, que é considerada somente na exata medida em que é imprescindível para a reprodução desse mesmo capital. [...] (ANTUNES, 2011, p. 199).

Martins (2001) destaca que as mudanças impulsionadas devido a reestruturação produtiva atingiram desigualmente as empresas e indústrias que estavam imersas no processo de globalização, pois era escasso o capital a disposição para modernizar as empresas no Brasil. Por essa razão, na maior parte das empresas as mudanças ocorreram na gestão e organização do trabalho. Esse aspecto das mudanças são características de países pouco desenvolvidos, como o Brasil.

Esses processos que implicaram mudanças no mundo do trabalho corroboram para o enfraquecimento da classe operária, do mesmo modo que diminuíram seu poder de pressão e reivindicação, alterando de forma brusca o mundo do trabalho universalmente, atingindo as diversas regiões e as diferentes faixas etárias. Dessa maneira, tais transformações alteraram também as formas de inserção laboral dos jovens, reforçando as dificuldades de início das atividades laborais, que antes ocorria como resultado do término da escolaridade básica para as classes de menor renda, principalmente.

Novos requisitos se impuseram de maneira a tornar a iniciação laboral cada vez mais dificultosa para muitos grupos juvenis, modificando os sentidos do trabalho e instaurando a insegurança e a incerteza diante do percurso profissional. As atuais trajetórias laborais juvenis são marcadas pela despadronização, pela transitoriedade e descontinuidade, ocasionando indefinição com relação ao futuro profissional. Pode-se dizer que os percursos juvenis são múltiplos desestabilizando os caminhos que antes eram percorridos pelas gerações anteriores de forma mais segura e menos preocupante.

Para Guimarães (2004), o jovem brasileiro, principalmente devido a discrepante desigualdade social, insere-se precocemente no mundo do trabalho, ou seja, anteriormente a conclusão da escolaridade básica, como já apontado. Para um terço dos jovens a atividade laboral inicia-se entre 05 a 14 anos de idade. É importante destacar que mesmo no Brasil a entrada precoce no mundo do trabalho não acontece para todos os jovens da mesma forma, diferenciando a idade de entrada, a escolaridade, a função ocupada, o tipo de relação trabalhista, de acordo com a classe social, a região, entre outras variantes. Significa afirmar que a integração ao trabalho ocorre de forma desigual para os jovens brasileiros. Pode-se dizer que “[...] quanto mais baixa a renda das famílias de origem dos jovens, mais precoce é a entrada no mundo do trabalho e menores são os níveis de educação obtidos por moças e rapazes.” (CORROCHANO, 2008, p. 22).

Para o jovem de origem familiar econômica pobre as chances de inserção precoce ao trabalho são maiores como já mencionado, comumente ocupando funções que exigem baixa escolaridade e limitada qualificação, que provavelmente, tenham sido rejeitados por outros grupos. Portanto, trata-se de uma situação laboral provisória, instável, insalubre, marcada por relações de trabalho precárias, e muitas vezes, informais. Neste âmbito, a intensidade da precarização é maior para jovens pobres, pois possuem menor escolaridade e qualificação, além de outras exigências<sup>26</sup> decisivas para a entrada no mundo do trabalho formal que lhe são deficitárias. Trata-se de um processo que não atinge a todo o grupo juvenil de forma homogênea. Outra variante sobre a intensidade da precarização tem relação com a

---

<sup>26</sup> Essas exigências podem ser relacionadas ao capital cultural do indivíduo que possibilita o conhecimento/informação de onde buscar emprego, dos direitos relacionados ao trabalho, até mesmo, para produzir um currículo, escolher a vestimenta adequada para uma possível entrevista de emprego, e principalmente, o uso da linguagem formal e o que dizer adequadamente para o momento.

idade. Quanto menor a idade, mais estão expostos às crises e/ou retrações econômicas.

A precarização do trabalho expresso na informalidade significa que a atividade laboral ocorre na ausência de relações de trabalho formal, ou seja, amparada por direitos trabalhistas conquistados historicamente pela classe trabalhadora, como FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço), previdência social, seguro desemprego, férias, décimo terceiro salário, hora extra, jornada de trabalho de oito horas diárias, indenização por acidente de trabalho, entre outros. Segundo Frigotto (2010a, p. 176):

[...] o chamado mercado informal é posto pela própria forma de o capitalismo avançar. Funciona como elemento indispensável para a acumulação do setor organizado da economia. Mais amplamente, do ponto de vista das condições gerais das relações de produção capitalistas, funciona como uma espécie de amortecedor das tensões sociais, uma alternativa ao desemprego produzido pela forma de o capital se organizar e desenvolver. [...].

O trabalho informal no capitalismo é oriundo da própria dinâmica do capital em seu desenvolvimento, visto que, cumpre a função de absorver a mão de obra excedente do mercado formal e agiria como “amortecedor” das tensões postas pelas contradições produzidas pela forma de produção no capitalismo. Outro aspecto da precarização é o desemprego que configura na ausência de vínculo formal ou informal de trabalho, ou seja, a inexistência de qualquer espécie de vínculo, que atinge de forma mais acentuada as juventudes em detrimento de outras faixas etárias.

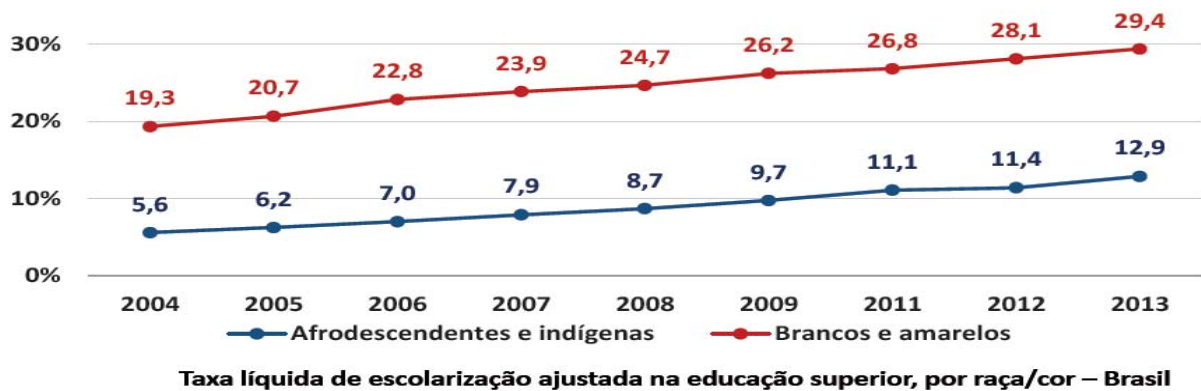
De acordo pesquisa realizada por Corseuil; Franca; Poloponsky (2016), referente ao trabalho juvenil no período entre 2001 a 2013, houve uma tímida diminuição das taxas de desemprego e informalidade entre os jovens. Para os autores, dois fatores podem ter contribuído para a queda da taxa, embora seja considerada alta: “[...] por um lado, uma cultura de direitos sociais que vem sendo paulatinamente cristalizada desde o marco da Constituição Federal de 1988; por outro lado, um período de longo crescimento econômico entre 2001 e 2013, que tonificou o mercado de trabalho [...]”. (CORSEUIL, et al. 2016, p. 180). As taxas de desemprego dependem do cenário econômico, assim como da conjuntura política e

social, ou seja, não trata-se apenas de flutuações da economia, mas principalmente de decisões políticas na melhora desse cenário.

Entretanto, de acordo com o mesmo estudo citado acima, em 2013 aproximadamente 40% dos jovens exerciam atividades remuneradas de modo informal. A informalidade não significa somente ausência de direitos trabalhistas, mas verifica-se que há maior incidência de acidentes de trabalho devido as precárias condições. Além disso, estudos revelam que os salários são inferiores a relação de tipo formal. Outro elemento apontado pelo estudo citado reside nas melhoras salariais futuras dos jovens que aceitam o trabalho informal “[...] no início de sua trajetória profissional tem um crescimento de salário menor que outro jovem semelhante que ingressa no mercado de trabalho num posto formal.” (CORSEUIL, et al. 2016, p. 178). Os resultados da referida pesquisa sinalizam que as precárias condições na juventude podem repercutir na vida adulta.

Ainda segundo o estudo de Corseuil; Franca; Poloponsky (2016), fatores como renda, idade, escolaridade e raça influenciam para maior ou menor incidência da informalidade. Dessa forma, os jovens de menor faixa etária, aproximadamente entre 15 a 17 anos, estão mais expostos a informalidade do que outros subgrupos juvenis. Isso ocorre também devido a necessidade de conciliar trabalho e estudos. Os jovens de menor renda tendem a aceitar jornadas de trabalho mais flexíveis e de vínculos informais devido às precárias condições materiais de existência e sobrevivência.

Os mesmos autores salientam também que a raça é outro fator que contribui para maior ou menor incidência de trabalho informal, pois para pretos e pardos os percentuais de trabalho informal são mais altos que outros grupos raciais. Em 2001, demonstram que 64,3% dos jovens que exerciam trabalho informal eram pretos ou pardos. Em 2013, esse índice era de 44%. Significa dizer que a informalidade é maior para jovens considerados “vulneráveis” por possuírem menor renda, idade, escolaridade e sendo negro ou pardo. Os autores demonstram que a diminuição da informalidade no período analisado atingiu todos os grupos jovens, porém, em menor intensidade para a faixa etária entre 15 a 17 anos. A figura 02 abaixo, elaborado pelo PNAD/MEC em 2014, por ocasião da avaliação das Metas do PNE (Plano Nacional de Educação), 2014-2024, nos permite visualizar esta desigualdade racial na progressão das matrículas entre negros, indígenas, brancos e amarelos no Ensino Superior no Brasil.

**Figura 02 - Meta 12 Brasil: Taxa Líquida por Raça/Cor no Ensino Superior**

Fonte: PNAD/IBGE, elaborado pela Dired/Inep.

As dificuldades de acesso ao nível superior por negros e pardos podem ser considerados fatores que explicam a razão pela qual se evidencia as maiores taxas de informalidade para esse grupo, embora tenha ocorrido a ampliação do acesso ao Ensino Superior para esse grupo, quando compara-se os índices de 2004 em relação a 2013. De acordo com estudo “Juventude: Análise dos Indicadores Selecionados do Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2015”, realizado pelo Dieese (2016b, p. 14) a partir de dados do PNAD de 2014, constatou-se que: “[...] 24,0% dos jovens de 14 a 29 anos apenas estudavam, 47,1% somente trabalhavam, 15,7% conciliavam estudo e trabalho e 13,1% não trabalhavam e nem estudavam”. Esses dados, permitem afirmar que o aumento da escolaridade não eximiu os jovens do mundo do trabalho, ao contrário, quando não se dedicavam apenas ao trabalho buscam conciliar a atividade laboral com a continuidade dos estudos. Tais percentuais são expressivos, visto que a população jovem em 2014 totalizava 52,5 milhões de indivíduos. É importante destacar que essas informações diferenciam-se segundo a faixa etária, pois a partir desse estudo, pode-se dizer que entre o grupo de:

[...] 14 a 17 anos, 87,4% apenas estudavam ou conciliavam os estudos com o trabalho, enquanto 5,9 se dedicavam exclusivamente ao trabalho. Entre aqueles com idade entre 18 e 24 anos, 30,0% dos jovens estudavam ou estudavam e trabalhavam, percentual que correspondia a 10,9% entre jovens de 25 a 29 anos. (DIEESE, 2016b, p. 14).

O PNAD divulgado em agosto de 2016 pelo IBGE, referente ao segundo trimestre de 2016, revela que a taxa de desemprego é de 11,3%. Esses dados são ainda mais alarmantes quando referentes a faixa etária entre 18 a 24 anos que ultrapassa 24%, enquanto para os adultos entre 25 a 39 anos esse percentual diminui para 10,4%. Essa pesquisa indica que cerca de apenas 51,9% dos jovens entre 18 a 24 estão ocupados. Tais informações demonstram que os índices de desemprego aumentaram em comparação ao mesmo período de 2015, embora a taxa de desocupação seja alta, o número é ainda maior para as juventudes na pesquisa realizada. Pode-se dizer, que as juventudes são mais vulneráveis que outras faixas etárias com relação a precarização do trabalho e o desemprego. Ainda, segundo pesquisa do Dieese (2016a), no período entre 2009 e 2014, as taxas de emprego formal aumentaram entre os jovens, assim como a taxa de rotatividade. Segundo o estudo, essa aumentou devido a melhora no mercado de trabalho que possibilitou sair de um emprego para entrar em outro.

No entanto, Martins (2001) destaca que a escassez na oferta de trabalhos formais faz com que os jovens se submetam as atividades com jornadas parciais, temporárias, ou então, ao trabalho terceirizado, entre outros típicos da flexibilização. Devido a isso, tendem a permanecer por curto período nessas atividades, diferentemente do passado que ao conquistar um trabalho o jovem permanecia nele. Tal insegurança reflete também a marcante rotatividade no mercado de trabalho para os jovens.

A reestruturação produtiva resultou na precarização do trabalho de toda a classe trabalhadora de forma a destituí-la do poder de reivindicação e organização, ao impor condições que tornaram o trabalhador inseguro e submisso diante do trabalho, do mesmo modo em que aumentou os postos de trabalho precário e o desemprego, e ainda, flexibilizou os direitos conquistados historicamente e as relações de trabalho. Para os jovens esse processo se deu de forma mais intensa, repercutindo no futuro profissional dos mesmos. Esse contexto provoca, estrategicamente, maiores dificuldades de mobilização sindical entre os jovens trabalhadores, como destacou Martins (2001).

É imprescindível destacar que no andamento desse trabalho foi aprovado no Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente Temer a Lei Ordinária nº 13.429/2017 que autoriza a terceirização irrestrita das atividades-fim de uma

empresa (anteriormente, era autorizado a terceirização somente para atividades meio) e aumenta o tempo do trabalho temporário de 3 para 6 meses, entre outras providências. Essa Lei é originária do Projeto de Lei 4.302/1998, período em que governou FHC e que foi retomada e aprovada em 2017.

A aprovação da referida Lei representa um retrocesso aos direitos trabalhistas historicamente conquistados, que também intentou-se com a Reforma Trabalhista. Essa foi aprovada no Senado em 11 de julho de 2017 e sancionada por Michel Temer após dois dias, e vincula-se ao projeto de precarização do trabalho da classe trabalhadora. Ou seja, a precarização do trabalho nas sociedades capitalistas é um projeto em andamento que não se esgota em um tempo histórico. Diante disso, os jovens que iniciarão sua vida produtiva tendem a encontrar um cenário de trabalho ainda pior, visto que, a tendência é a perda de direitos trabalhistas, agora marcado pela terceirização em todas as atividades, como também pela flexibilização dos contratos e dos direitos trabalhistas. A Reforma Trabalhista aprovada representa mudanças significativas na CLT de 1943, que embora essa já tenha sido alterada em alguns aspectos, assegurava ao trabalhador direitos importantes.

Entre outros aspectos, para as juventudes trabalhadoras, a Reforma Trabalhista de Lei nº13. 467, de 13 de julho de 2017, alterou: o trabalho em regime parcial; os acordos individuais e coletivos entre empregador e empregados prevalecem sobre a Lei em vários aspectos, como férias que poderá ser parcelada em até 3 vezes; a contribuição sindical que deixará de ser obrigatória e o sindicato não terá que aprovar a rescisão contratual; aumento da jornada de trabalho mensal para até 220 horas; aumento do trabalho temporário para 120 dias ao invés de 90 dias, podendo ser ainda prorrogado; o trabalho intermitente será permitido, podendo o trabalhador ser remunerado por diárias ou jornadas de trabalho; a jornada de trabalho atualmente de 8 horas poderá ser estendida para 12 horas ao dia; o intervalo para alimentação poderá ser de apenas 30 minutos e o tempo percorrido no caminho para o trabalho não será considerado na jornada, entre outras mudanças relacionados a flexibilização das relações de trabalho e dos contratos, essas mudanças são justificadas pelos legisladores como adequação as “novas relações de trabalho”.

#### 1.4 ASPECTOS SOBRE A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO PRONATEC

O contexto do mundo do trabalho tratado no tópico anterior, possibilitou dimensionar o processo de reestruturação produtiva que resultou, entre outros aspectos, na maior precarização do trabalho. Essa é expressada, como já mencionado, na flexibilização dos contratos de trabalho, no aumento da informalidade e na terceirização/quarteirização que incidiu sobre as relações de trabalho. Os jovens, em detrimento de outros grupos etários, como demonstrado, experimentam com maior intensidade essas diferentes dimensões da precarização.

Esse tópico tem como objetivos discutir a tendência de oferta de qualificação e aperfeiçoamento profissional a partir de cursos de curta duração mantidos com recursos públicos, por meio de instituições públicas, e principalmente privadas. Tendência essa, que inicia-se a partir década de 1990 e é continuada até no atual governo pelo Pronatec, embora há outros programas de qualificação profissional. Partiu-se das seguintes indagações: Como os cursos FIC respondem a necessidade de formação para o trabalho? Por que os recursos de tais programas são destinados em sua maioria para a rede privada, principalmente para o Sistema S? O Pronatec tem efetividade social para o público a qual se destina?

Embora, o objetivo principal do trabalho não é discorrer sobre tais cursos, como o FIC, acreditou-se importante desenvolver algumas reflexões sobre o Pronatec, pois está vinculado à educação profissional e tecnológica. Para isso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e dados secundários como referência para a reflexão, além da contribuição significativa da entrevista realizada com a Professora Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina de Oliveira Garcia. Pelas razões expostas, não intentou-se o aprofundamento da temática, pois para melhor compreensão somente a pesquisa empírica poderia responder.

No âmbito do senso comum, do discurso veiculado pela mídia, assim como pelo setor empresarial e até mesmo por instituições escolares, em parte, culpabilizam os jovens pelo insucesso no campo profissional quando ocorrem dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal. Dessa forma, “incentivam” a qualificação profissional como uma maneira de inserir-se ao mundo do trabalho, fazendo “crer” que trata-se de “conquista individual”. O sucesso profissional do indivíduo aparece relacionado ao esforço pessoal e/ou individual. Aí advém a ideia, fundada no neoliberalismo, de pessoas não empregáveis em vez de aprofundar os

debates sobre o problema do desemprego estrutural numa sociedade desigual em vários aspectos como é o caso do Brasil.

Segundo essa premissa, a entrada no mercado formal de trabalho é resultante do esforço empenhado, reproduzindo a ideia de que o desemprego está relacionado à incapacidade ou falta de interesse do indivíduo em melhorar-se profissionalmente. Porém, é importante destacar que o desemprego é um problema social e elemento essencial para manutenção do sistema capitalista por cumprir a função de “exército de reserva” de força de trabalho disponível para o setor produtivo, que Oliveira (2003, p. 13) destaca como elemento “[...] regulador direto do poder de subversão existente no setor da produção”. Como também a existência de trabalho precarizado não está relacionada somente à escassez de trabalho qualificado, mas a maneira de compreender e sujeitar o trabalho humano aos interesses monetários e capitalistas. Tais ideologias mencionadas acima que transferem ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso profissional são utilizadas pelo capital, fazendo prosperar as escolas privadas de cursos profissionalizantes que oferecem de forma rápida e simplista um diploma de especialização profissional presencial ou virtualmente. Essas possuem como público alvo os jovens de baixa renda que buscam qualificação rápida para inserção no mercado de trabalho.

Trata-se da “certificação vazia,” segundo Kuenzer (2002, p. 93), pois “[...] constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão justificativas, pela incompetência, para exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.” Nessa perspectiva, Kuenzer (2002) entende que trata-se de um processo que perpassa o mundo do trabalho e a oferta de educação, de modo complementar. No âmbito do trabalho ocorre o que ela denomina de exclusão includente, que compreende “[...] várias estratégias para exclusão do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. [...]” (KUENZER, 2002, p. 92). Esse processo de inclusão precária de trabalhadores excluídos do mercado formal intensificou-se nos últimos anos, crescendo, por exemplo, empresas de terceirização<sup>27</sup> que empregam

---

<sup>27</sup> Nota-se, que a oferta de serviços terceirizados tendem a aumentar devido a aprovação da Lei nº 13.429/2017, já referida acima, que permite terceirizar as atividades-fim de uma empresa e certamente aumentará o número de trabalhadores nesse setor.

profissionais excluídos, porém, precariamente. No campo educacional, de formação dos trabalhadores, principalmente para ocupar postos de trabalho precários, a autora diz que ocorre um processo inverso que responde ao processo anteriormente descrito, que ela denomina de inclusão excludente na qual são produzidas:

[...] estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitem a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo. (KUENZER, 2002, p. 92).

Dessa maneira, a oferta de qualificação profissional por intermédio de estabelecimentos precários muitas vezes, como destaca Lima (et. al., 2016), têm expandindo-se em períodos recentes. E incluem para excluir posteriormente. Por esse ângulo, trata-se de um mercado educacional em expansão e lucrativo no Brasil visto o grande contingente de jovens no país, como destacou-se no tópico 1.2. Esses cursos são ofertados em sua maioria de forma precária e superficial por empresas que aproveitam-se do cenário precário do mundo do trabalho. Oliveira (2015, p. 260) destaca que a oferta de formação profissional pode ser utilizada para desresponsabilizar o Estado e o capital pela intensa precarização do trabalho.

A pura e simples defesa de políticas ou ações de qualificação, como forma de solucionar o problema do desemprego, termina por servir apenas para culpabilizar as vítimas do processo de desemprego e também para ocultar o movimento histórico do capital de diminuir sua dependência em relação ao emprego da força de trabalho. (OLIVEIRA, 2015, p. 260).

É importante destacar que embora muitas “escolas” de qualificação profissional ofertem tais cursos de maneira precária, não deve-se generalizar, visto que há inúmeras instituições privadas e públicas que oportunizaram o acesso ao ensino profissional, garantindo qualificação para pessoas de baixa renda custeadas pelo Estado, como ocorre em cursos de maior duração denominados como técnicos. Em nível federal com o intuito de oferecer qualificação profissional, a presidenta Dilma sancionou a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que trata do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, o Pronatec. Entende-se como uma ampla rede que oferta cursos de qualificação profissional e técnicos

profissionalizantes através dos Institutos Federais, do Sistema “S” e outras instituições privadas, além das redes estaduais e municipais.

De acordo com informações disponibilizadas pelo site do MEC, o Pronatec oferta duas modalidades de ensino profissional: os técnicos profissionalizantes com carga horária entre 800 a 1.200 horas, de duração entre 1 a 3 anos, como também cursos de qualificação profissional – FIC (Formação Inicial Continuada) de duração menor, ou seja, entre 160 a 400 horas. Neste momento nos deteremos nos cursos rápidos que possuem duração variável entre três a seis meses, pois ofertam um número maior de vagas. Ainda segundo informações no site do Ministério da Educação<sup>28</sup>, entre 2011 e 2015 houveram cerca de 9,4 milhões de matrículas realizadas nos cursos do Pronatec. Desses 6,6 milhões nos cursos de qualificação profissional (FIC), o que correspondem a 62% do total de matrículas. Trata-se de amplo público atendido pelo Programa. Esses são distribuídos entre 646 cursos profissionalizantes de diferentes áreas. Do total de cursos no período, o Senai ofertou 46,2%, o Senac 34,3%, o Senat 3%, o Senar 2,2%, os Institutos Federais 11,4 %, e as redes estaduais e municipais 2,6%. Ou seja, o Sistema “S” foi responsável por aproximadamente 85,7% da oferta referente aos cursos do Pronatec no período.

Embora o número de matrículas seja amplo, é necessário indagar se o Pronatec efetivamente tem contribuído para inserção ou reinserção no mercado de trabalho. Questionar ainda se realmente melhoram as oportunidades de ocupação e de aumento de renda para a população atendida e de baixa renda. Afinal, o investimento do Estado para viabilizar a oferta desses cursos por instituições públicas e privadas é alta, como destaca Lima (et. al. 2016, p. 880) tratou-se de destinar R\$ 6,45 bilhões, entre 2011 a maio de 2014. Neste contexto, inúmeras pesquisas vêm sendo produzidas e muitas demonstrando a pouca eficácia para formação de trabalhadores qualificados efetivamente.

Referente ao Pronatec, Oliveira (2015) demonstra que tais programas governamentais de formação profissional são poucos eficazes na melhora do quadro da precarização do trabalho e desemprego para os jovens, principalmente de baixa renda, o que pouco contribui para a formação integral do jovem. Segundo ele, o capital beneficia-se desse tipo de formação precária de trabalhadores para

---

<sup>28</sup> BRASIL. Ministério da Educação. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

ocuparem postos precários de trabalho. Contribui para a precária formação o curto período em que os cursos são realizados, pois confere a certificação de formação, mas efetivamente pouco interfere na melhora nos postos de trabalho.

Assim sendo, continua-se a reproduzir as desigualdades, pois camufla o fato de que a precarização do trabalho foi historicamente constituída e faz parte do momento histórico do capitalismo. Nessa perspectiva, a formação profissional propiciada através do Pronatec com a oferta de cursos rápidos, no entender de Oliveira (2015, p. 249), atuaria muito mais para produzir “[...] mecanismos de conformação dos trabalhadores à lógica do capital [...]”, do que para melhorar as ocupações e a renda dos trabalhadores.

Na concepção de Lima (2012), de certa maneira o Decreto nº 5.154/2004, que rearticulou o Ensino Médio com o Ensino Técnico foi responsável por flexibilizar esse tipo de ensino, o que favoreceu a oferta pelo setor privado<sup>29</sup>. Ou seja, a flexibilização possibilitou que novos mercados passassem a ser explorados, devido ao encurtamento dos cursos, a redução dos custos, ao incentivo financeiro do Estado, sem dizer do amplo público que poderia ser atendido por tais programas de qualificação. Cabe mencionar, entretanto, que anteriormente a esse, o Decreto 2.208/97 havia criado o contexto da oferta de cursos de curta duração pós-médio, analisados no próximo capítulo.

É nesse contexto que o Pronatec é compreendido por Lima (2012). A crítica refere-se principalmente ao repasse financeiro do Estado para o setor privado, em especial para o Sistema “S” que passa a ser a instituição que mais oferta cursos do Pronatec, o que mais recebe recursos públicos, que segundo Lima (et.al., 2016, p. 880) entre 2011 e 2014 foram repassados pelo Estado R\$ 4,52 bilhões, inclusive muito acima da rede federal, estados e municípios.

Com o Pronatec, o governo brasileiro completa o ciclo da privatização, precarização e aligeiramento da formação técnica de nível médio. O que antes era apenas enunciado, explicitamente torna a educação uma atividade central no processo de transferência de recursos públicos na tentativa de contenção da crise estrutural do capital. (LIMA, 2012, p. 13).

---

<sup>29</sup>Como veremos adiante, o Decreto nº5.154/2004 que revogou o Decreto nº2.208/97 foi responsável por garantir aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao Ensino Médio integrado a Educação Profissional, representando também avanços no campo da educação profissional no país.

Tratou-se de precarizar ainda mais a oferta de qualificação profissional com cursos rápidos ofertados por instituições particulares que beneficiam-se com o repasse de recursos públicos. Essas instituições não contribuem efetivamente para qualificação dos indivíduos que experimentam precárias condições de formação profissional. Outro elemento importante, refere-se aos professores de tais cursos que são contratados como bolsistas, ou seja, não estabelecem vínculos empregatícios com a instituição que prestam serviços. Tal sistema favorece as instituições privadas, pois não acumulam vínculos de trabalho com os professores-bolsistas, o que corrobora para o entendimento da precarização do trabalho dos docentes em muitos casos. Nessa perspectiva, o Pronatec é pouco eficaz na formação e qualificação para o trabalho, ocultando os reais interesses de transferir ao capital recursos públicos.

Entende-se daí que tais programas governamentais são pouco eficazes diante da precarização e desemprego que atinge as juventudes no Brasil, pois os jovens continuam a ocupar postos precários de trabalho. Porém, para o capital as vantagens são inúmeras, como a expansão dos negócios para novos setores como a educação profissional, a transferência de recursos públicos do Estado para o setor privado de forma a subsidiar tais cursos, a formação de trabalhadores para ocupações precárias, assim como transferência para o indivíduo dos encargos da precarização e do desemprego.

É necessário destacar que as principais críticas expostas estão relacionadas aos cursos de curta duração e não aos cursos técnicos de maior duração, pois aqueles distribuem certificados de qualificação em massa, mas de forma precária e pouco eficaz para a melhoria do cenário da precarização, como já mencionado, a chamada “certificação vazia”. Essa por sua vez, é resultado das transformações do mundo do trabalho e somente a oferta de qualificação será ineficiente para alcançar mudanças estruturais nesse cenário.

De acordo com a Professora Dr.<sup>a</sup> Sandra Garcia (Entrevista em 12/12/2016<sup>30</sup>), o Pronatec tratou-se de uma das principais contradições do Governo Lula em transição para o Governo de Dilma Rousseff, ao criar cursos profissionalizantes de curta duração ofertados principalmente pelo Sistema “S”, sobre isso ela diz em entrevista realizada em dezembro de 2016:

[...] O Pronatec é o marco da contradição do governo Lula para o governo Dilma. [...] Quer dizer, o mesmo governo, o mesmo ministério, que vão para lados contrários. O Pronatec na verdade não foi feito no interior do MEC, eu tenho certeza, a história vai nos contar. Ele foi feito pelo sistema “S”, eu tenho certeza absoluta. [...]. [...] o sistema “S”, eles tinham a proposta da concomitância, porque eles seriam, como vão ser agora com a medida provisória, com a nova lei, os maiores beneficiários quando fala em parceria. [...] E o maior investimento na verdade não foi em cursos técnicos, foi nos cursos de qualificação profissional, que quem fez foi o sistema “S”, depois veio até a rede privada, as redes estaduais receberam muito pouco recursos em relação a isso. Então, eu tenho certeza que quem fez foi o sistema “S”. [...]. (GARCIA, Entrevista em 12/12/2016).

A contradição mencionada por Garcia (Entrevista em 12/12/2016) refere-se ao Governo Federal apoiar cursos de concomitância e de curta duração em detrimento das discussões e políticas que estavam sendo realizadas no sentido de ofertar cursos de formação integral e de qualidade, principalmente para os jovens, pois em sua maioria são ofertadas por instituições não públicas que se beneficiaram diante dos recursos repassados pelo Estado. Contradição essa, que pode ser explicada pelo fato de que na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e porque não dizer, continuadas na gestão de Dilma Rousseff (2011-2016), buscou-se conciliar interesses historicamente contraditórios, de maneira que não alterou estruturalmente as desigualdades, em especial na educação, segundo Frigotto (2011), pois tais políticas expressam a continuidade com as políticas educacionais desenvolvidas na década de 1990:

---

<sup>30</sup> Entrevista realizada com a Professora Doutora Sandra Regina de Oliveira Garcia, no dia 12 de dezembro de 2016, nas dependências do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. A entrevista ocorreu entre oito e dez e meia da manhã, na sala de permanência da referida docente. A entrevista foi concedida à Professora Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria de Sousa Lima e às duas mestrandas em Ciências Sociais (UEL): Helaine Christina Oliveira de Souza e Tainan Bergara, com o objetivo de entender os empasses implícitos nas políticas e ações que perpassam a história recente da educação profissional no Brasil e no Paraná.

[...] as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas [...] (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

Assim, as reformas em detrimento de mudanças estruturais marcaram a gestão de Lula, assim como, a continuidade das parcerias entre o público e o privado na educação, principalmente profissional, além da predominância de políticas focais e fragmentadas que fizeram parte desse contexto. Por outro lado, Frigotto (2011) destaca que houveram mudanças importantes para ampliar o acesso à escolaridade profissional e tecnológica e ao Ensino Superior, como também, aumento do poder de consumo da classe trabalhadora e o crédito facilitado para aquisição da casa própria para grande parcela da população, entretanto, esses ocorreram sem o confronto com os interesses das classes dominantes no país. Nessa acepção, entende-se que o Pronatec deu-se através da associação de interesses mercantis e da demanda por qualificação, ou seja, a parceria entre público e privado não foi rompida, ao contrário, foram ampliadas na oferta de educação profissional, de acordo com Frigotto (2011).

Para dimensionar o exposto acima, o estudo do Dieese “Qualificação Social e Profissional: Análise dos indicadores selecionados do Anuário do Sistema Público de emprego e trabalho e renda 2015”, revela que há um expressivo crescimento da rede privada de ensino técnico e profissional entre 2009 e 2014, ou seja, em torno de 51,7%. Em 2014, 55% dos estabelecimentos de ensino de educação profissional e técnica eram ofertados pela rede privada. Das modalidades ofertadas pelos municípios, estados e rede federal, entretanto, a rede privada obtinha 14,5% integrados; 71,5% subsequentes; 59% concomitantes; 3,9% Proeja Fundamental, e 28,7% Proeja Médio. Ou seja, a maior parcela dos cursos subsequentes e concomitantes era ofertada pela rede privada que inclui o Sistema Nacional de Aprendizagem Profissional (Sistema “S”).

Ainda segundo o mesmo estudo acima mencionado, em 2013 do total de matrículas de educação profissional de nível tecnológico na rede privada correspondia a 80,2%, isto é, 521.756 alunos matriculados<sup>31</sup>. Essa informação pode ser constatada também quando aproxima-se dos dados das regiões da Federação,

---

<sup>31</sup> As informações divulgadas pelo estudo mencionado referem-se as matrículas na educação profissional de nível tecnológico e não fazem menção aos cursos FIC do Pronatec em especial.

pois 71,6% das matrículas na região norte pertenciam a rede privada, 81,6% na região nordeste, 80,5% no sudeste, 77,8% no sul e 84,5% na região centro-oeste.

Lima (et.al., 2016, p. 876) ao comparar a quantidade de matrículas no Sistema “S” e nos Institutos Federais, destaca que no primeiro o número de matrículas é muito maior devido as características da oferta que são “[...] predominantemente, composta de cursos de qualificação e aperfeiçoamento profissional, com cargas horárias de baixa e média duração [...]”, razão também pela qual a instituição tem recebido maiores recursos do Estado.

A predominância da oferta de cursos FIC, em detrimento da oferta de cursos de maior duração, situa o programa no rol de uma política de educação profissional imediatista e alienante e se configura um tipo de oferta que está longe de dar conta da problemática central que afeta a maior parte da população brasileira, a saber, a elevação da escolaridade integrada à educação profissional e tecnológica, pública e de qualidade”. (LIMA, et. al, 2016, p. 881).

Desse modo, é possível dizer que a rede privada de ensino, e principalmente o Sistema “S” beneficiaram-se enormemente diante do repasse de recursos públicos para tal oferta de ensino profissional no Brasil nos governos do Partido dos Trabalhadores, embora esses governantes tenham realizados iniciativas importantes no país no mesmo período como já mencionado, como a criação dos Institutos Federais, por exemplo, ampliando significativamente as oportunidades educacionais para os filhos da classe trabalhadora. Um estudo realizado por Cassiolato; Garcia (2014) e publicado pelo IPEA “Pronatec: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso educação profissional”, revela que um dos principais problemas está relacionado à evasão, visto que 50% dos alunos matriculados nos cursos FIC evadem. Isso ocorre também nos cursos técnicos.

Embora o Pronatec tenha tido um alcance elevado, principalmente para jovens pobres, a efetividade em melhorar as condições de qualificação e trabalho foram insuficientes. Por outro lado, incentivou a disseminação de tais cursos em sua maioria na rede privada, em destaque para o Sistema “S”, que no período em questão ofertou o maior número de vagas, recebendo os maiores recursos financeiros por parte do Governo Federal, em detrimento dos estados e municípios.

## 2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A PERSISTÊNCIA DA DUALIDADE ESTRUTURAL

As exposições do primeiro capítulo sobre as juventudes e o trabalho no Brasil demonstram como a categoria juvenil vivencia as condições de trabalho resultantes das transformações na esfera produtiva, organizacional e tecnológica no contexto do capitalismo. Já, nesse capítulo, objetivamos compreender os interesses do Estado para com a formação profissional, no intuito de problematizar sociologicamente os elementos intrínsecos a essa relação com as juventudes da classe trabalhadora. Visto que, os documentos produzidos para orientarem a educação profissional no nível federal ocultam interesses e relações de poder que tendem a favorecer determinadas políticas, grupos e atores em períodos historicamente determinados. Em suma, o capítulo pretende perseguir os principais percursos trilhados pela educação profissional no Brasil, problematizando a relação entre educação e trabalho no capitalismo durante o período do século XX<sup>32</sup> até a aprovação da Lei nº 13.415, de 2017, no “governo” de Michel Temer,<sup>33</sup> que propôs um retrocesso na Educação Básica no país.

Para atender aos objetivos propostos, realizou-se a divisão do capítulo nas seguintes subseções. A primeira subseção “Trabalho e Educação” discute as mediações entre trabalho e educação, de forma a analisar como a estrutura produtiva influencia na superestrutura das sociedades modernas, na qual a educação é parte integrante, não de forma determinante. Na subseção 2.2 “Apontamentos Históricos da Educação Profissional no Brasil” empenhou-se em verificar os principais percursos da Educação Profissional pública no Brasil, visando entender as dinâmicas políticas mais relevantes de cada período, do mesmo modo,

---

<sup>32</sup> Entende-se que tal empreendimento é ambicioso para os limites desse trabalho, assim como, sabe-se da diversidade e profusão de trabalhos qualificados que propuseram-se à esse feito. O que pretendeu-se ao percorrer aspectos da trajetória da educação profissional foi indicar as orientações políticas/econômicas que estavam presentes nessas reformas, assim como, analisar o público dos quais se destinavam, de maneira muito sucinta e com recortes intencionais, devido à uma necessidade de sistematização das informações e compreensão histórica. Dessa forma, indica-se como leituras sobre o tema: Manfredi (2002); Ramos (2014); Kuenzer (2015; 2009); Frigotto (2005; 2010); Garcia (2000), Ciavatta (2009); Cunha (2000), entre outros elencados na bibliografia desse trabalho.

<sup>33</sup> Considerado um governante ilegítimo, pois segundo Frigotto (2016) foi levado à Presidência da República por intermédio de um golpe resultante de um processo jurídico- parlamentar com o apoio midiático. De acordo com pesquisa realizada pelo Datafolha em junho de 2017, o índice de aprovação do Governo Temer era de 7%. Em julho do mesmo ano, o Ibope divulgou índice de aprovação de 5%.

depreender a quem se destinava tal modalidade de ensino e quais os propósitos que respondiam. Por uma opção de recorte, não foram contempladas algumas dinâmicas da EPT.

Na subseção 2.3 “A Educação Profissional no Governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2016)” pretendeu discorrer sobre as principais mudanças concernentes à educação profissional no âmbito federal a partir das legislações, de modo a compreender o contexto que culminou na criação dos Institutos Federais e na nova proposta de educação profissional voltada à formação integral e cidadã. Ou seja, fez-se uma breve análise do período entre 2003 a 2016, referente ao governo do Partido dos Trabalhadores, tendo como presidentes da República Luiz Inácio Lula da Silva, por dois mandatos consecutivos (2003/2006 - 2007/2010) e Dilma Rousseff (2011/2014 – 2015/2016), votada democraticamente para governar também por dois mandatos. Como sabemos, Dilma não cumpriu o mandato até o fim, visto que um processo de *impeachment* foi instaurado contra ela, considerado um golpe contra a democracia, obrigando-a encerrar seu governo em abril de 2016. Nesse período em que o PT esteve na Presidência da República idealizou-se e implementou-se os Institutos Federais em todo o Brasil, como proposta de oferta de educação profissional, efetivamente diferente do constatado até então. Por essas razões, a análise do período tornou-se importante para a pesquisa.

Já na subseção 2.4 “Governo Temer (2016-2017): da Reforma do Ensino Médio aos Impactos na Formação para o Trabalho” pretendeu-se realizar a análise da Lei n. 13.415/2017 que representa um retrocesso para a Educação Básica no país, principalmente para o Ensino Médio público, pois torna restrita e limitada a formação da classe trabalhadora que depende da escola pública para a formação humana e profissional, privilegiando interesses do mercado educacional por intermédio da realização de parcerias entre setor público e privado na oferta da Educação Básica, imposta inicialmente através da Medida Provisória nº 746 de 2016.

Dessa maneira, o presente capítulo pretende discutir os principais movimentos da educação profissional e técnica no Brasil até a aprovação da Lei nº 13.415, de 16 fevereiro de 2017, que modifica substancialmente a oferta do Ensino Médio em todo país, por meio de alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 entre outras leis e decretos, ignorando e contrariando, inclusive, o Plano Nacional de Educação de 2014-2024. Assim, esse capítulo

discorrerá historicamente e sociologicamente sobre a educação profissional no país, além de analisar as principais legislações que concernem às especificidades dessa modalidade de ensino, com muitos limites, como já mencionado.

A importância de retomar os aspectos históricos da EPT no país evidencia seu caráter político, visto que sua oferta atende as conveniências políticas, econômicas e ideológicas do bloco governante de cada período. Assim, será possível perceber que historicamente o ensino profissional estava voltado aos interesses do Estado em atender não somente as demandas sociais, mas principalmente, após a industrialização do país, aos interesses dos setores produtivos que demandavam qualificação mínima para atuação da classe trabalhadora no mundo do trabalho. A importância desse capítulo na dissertação tem sua justificativa ao compreender que nas sociedades capitalistas modernas a ciência e a tecnologia empregadas no setor produtivo requerem trabalhadores qualificados para sua operação. Nessa direção, a educação profissional representa importantes instrumentos, ou seja, é concebido como fator estratégico para o desenvolvimento do país.

Devido a tal necessidade do setor produtivo, o Estado incumbe-se da oferta em sua maior parte, visto que o setor produtivo não pretende arcar com os custos de qualificação e da profissionalização de trabalhadores de forma integral. Por essa razão, as principais iniciativas ocorreram do Estado em determinados períodos históricos. Porém, com a conversão da educação em mercadoria, percebe-se um movimento de expansão do mercado educacional no Brasil, principalmente a partir da década de 1990 e que continuamente tem interferido nas políticas educacionais por meio de grupos organizados e bem articulados representantes da classe política brasileira dirigente.

A preocupação com a educação de qualidade e voltada a formação do sujeito em sua totalidade, que possibilite a ele a realização de “escolhas” profissionais ou acadêmicas, é uma discussão iniciada no Brasil nas últimas décadas e ensejaram políticas progressistas<sup>34</sup>, mas que provavelmente foram em

---

<sup>34</sup> Entende-se que o termo progressista no campo educacional refere-se a uma postura teórica crítica que busca transformação social por meio da educação, da qual, são contrários à posições conservadoras nesse âmbito. Por essa razão, entendem que a formação integral do educando perpassa pelas diferentes áreas do conhecimento e na percepção das relações entre elas, ou seja, o conhecimento significativo propicia uma formação crítica, questionadora e autônoma diante da realidade, das quais são a base da transformação social. Esse termo é comumente utilizado por Marise Nogueira Ramos (2014), Gaudência Frigotto, Maria Ciavatta (2012), entre outros.

parte ceifadas com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, já que tais interesses confrontam com os grupos historicamente dirigentes que objetivam novamente um retrocesso na formação da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, a separação entre educação propedêutica e a educação técnica voltada aos trabalhadores é novamente retomada, ignorando avanços no sentido de minimizar a dualidade estrutural que tem marcando historicamente a educação profissional. Novamente, a formação integral e humanística, uma das características do ensino propedêutico, volta a ser destinada às camadas mais abastadas economicamente. Estas não deixarão de ter acesso a um ensino que priorize a qualidade social, ancorada nas diversas disciplinas que compõem o saber escolar, devido as exigências desses grupos.

A dualidade estrutural é a principal crítica relacionada à educação profissional nas últimas décadas, pois na divisão do trabalho social fraciona também a formação dos sujeitos a partir da delimitação política dos lugares a serem ocupados no mundo do trabalho. Aqueles que têm como objetivo a continuação dos estudos para o Ensino Superior, encaminham-se para outro tipo de formação que não o ensino profissional, de acordo com Kuenzer (2009), pautada na análise do ensino propedêutico. Dessa forma, a educação profissional integrada e politécnica pode ser entendida como um enfrentamento tanto da dualidade estrutural e da formação restrita e limitada à áreas do conhecimento, como também, das relações de trabalho precárias, insalubres, informais, que sustentam a desigualdade social no país.

## 2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Esse tópico refletiu sobre as relações entre trabalho e educação, para compreender as dinâmicas concernentes do modo de produção capitalista. Os conhecimentos das atividades relacionadas ao trabalho foram transmitidos de uma geração para outra em todas as sociedades humanas, pois tal transmissão é própria da natureza humana. Por essa razão, o conhecimento produzido é transmitido historicamente, aperfeiçoado e assim ocorre, sucessivamente, em todas as sociedades humanas.

Desse modo, Saviani (2007, p. 152) destaca que: “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando,

apenas o ser humano trabalha e educa [...]”. O primeiro pode ser compreendido como o dispêndio de força física e/ou mental que tem por objetivo a transformação da natureza para satisfação das necessidades humanas. Dessa forma, constituem-se as relações sociais entre os seres humanos. Por isso, o trabalho é a categoria fundante da vida social, de acordo com Marx (1985). O segundo, pode ser compreendido como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 150), isto é, “[...] forma de socializar as pessoas de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais da sociedade e como meio de difundir de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade [...]”. As duas categorias sociais são elementos essenciais na constituição das sociedades e sua manutenção. Portanto, devem ser pensados em seus contornos políticos e históricos.

A relação entre o mundo do trabalho e os processos educacionais escolarizados tem origem recente na história da humanidade. O trabalho sempre foi uma atividade separada da *schola* – o primeiro, próprio do mundo do fazer e da servidão; a segunda, própria do mundo do saber, das “atividades superiores do espírito”. Como dois mundos separados eles delimitaram na tradição do Ocidente o universo social e suas diferentes classes de homens, formas de atividade e categorias de análise. (CIAVATTA, 2009, p. 19).

A escola é a instituição por excelência da prática educativa na modernidade. Ela é responsável pela transmissão e produção de saberes valorizados socialmente, voltados no presente período histórico para o conhecimento científico e tecnológico. Nesse sentido, escola e trabalho percorreram historicamente caminhos distintos e somente se entrecruzam com o desenvolvimento das forças produtivas, quando a educação é utilizada no aperfeiçoamento da produção capitalista e torna-se elemento fundamental na produção e melhoramento dos meios de produção. De acordo com Ciavatta (2009), a Revolução Industrial evidenciou a necessidade de produção de saberes para o aperfeiçoamento dos métodos produtivos que o trabalho artesanal não era capaz de satisfazer.

A educação torna-se elemento primordial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das forças produtivas no capitalismo, e conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico. Para Ciavatta (2009, p. 22), “[...] a ciência e a tecnologia são incorporadas ao trabalho como forças do capital e desenvolvem-se

com dupla função: subsumir o trabalho, submetendo o trabalhador ao capital, e expandir a produção, tornando-se arma de competição entre capitalistas. [...]” Assim, a educação nas sociedades capitalistas tem como um dos seus fundamentos educar para o trabalho e pelo trabalho, em especial a educação profissional. Pode-se dizer que “[...] a relação entre trabalho e educação se manifesta pela função política que a educação técnica ou profissional cumpre na estrutura econômico-produtiva”. (CIAVATTA, 2009, p. 30).

No entender de Gramsci, a escola pode possuir duas atribuições: de conservar ou negar os elementos que constituem as sociedades. Nesse sentido, a escola pode atuar para reforçar e reproduzir o “*status quo*” ou agir no sentido de ser o princípio da transformação social, segundo Ciavatta (2009). Assim, ela destaca que a educação não está necessariamente a serviço da reprodução do capital. A sua especificidade vai além: “[...] atende simultaneamente às necessidades ligadas à reprodução global da sociedade, o que inclui, além da qualificação para o trabalho, a reprodução da vida, as dimensões cultural, política e ideológica do processo educativo.” (CIAVATTA, 2009, p 29). As relações entre infraestrutura e superestrutura no capitalismo permite dizer que a escola pode atuar com diferentes propósitos que se originam e ao mesmo tempo são resultantes do projeto de sociedade que se pretende. Assim, a escola:

[...] insere-se no movimento geral do capital e, nesse sentido, a escola se articula com os interesses capitalistas. Entretanto, a escola, ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista, é ou pode ser um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. Mais do que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho. (FRIGOTTO, 2010, p. 34-35).

No entender de Frigotto (2010, p. 35), o capital prescinde da escola para seu desenvolvimento, mas ela pode atuar no sentido de ir ao encontro dessas demandas, ou seja, corresponder as especificidades e necessidades do mundo da produção, ou então, pode criar mecanismos para se opor à ele. Para ele, a escola não é capitalista, mas nesse contexto pode se “articular como interesses do capital”. Porém, pode “articular-se com outros interesses antagônicos ao capital”. A escola

não é instituição capitalista em sua essência, ou então, totalmente condicionada à infraestrutura capitalista.

A separação entre educação propedêutica e profissional expressa a divisão da sociedade em classes antagônicas que ocupam colocações diferenciadas no mundo da produção e do consumo. Dessa maneira, tem-se diferentes escolas para diferentes classes. Essa contradição reproduz-se nas desigualdades sociais, educacionais, culturais, políticas e econômicas existentes. Trata-se de separar os processos formativos à partir das ocupações futuras. Na contramão desse processo, a proposta de “escola unitária” para Gramsci (1991, p. 118) tem como princípio romper com a dualidade dos ensinos. Essa base unitária caracterizar-se-ia pela formação de todas as potencialidades humanas: “[...] a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalho manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimentos das capacidades de trabalho intelectual. [...]”.

Romper com a dualidade educacional, de maneira que independente das classes sociais a base formativa seja a mesma, conseqüentemente repercutiria na estrutura social, de modo que a escola unitária seria responsável por dar “[...] início às novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e empregando-lhes um novo conteúdo.” (GRAMSCI, 1991, p. 125). A proposta do autor refere-se a uma mudança na estrutura escolar que influenciará na mudança estrutural que compreende a divisão da sociedade em classes sociais antagônicas.

Por essa razão, o ensino integral/omnilateral/politécnico é a proposta de formação voltada aos jovens, futuros trabalhadores, que tem sido, cada vez mais, defendida por pesquisadores progressistas que propõem pensar sobre a formação na educação profissional com qualidade social. Entende-se que os jovens no Brasil são trabalhadores, e por isso, garantir que eles possam ter formação das bases tecnológicas e científicas, assim como, um ensino crítico e comprometido com a melhora social, tende a viabilizar maiores oportunidades no mundo do trabalho, assim como, diminuir as persistentes distâncias sociais e educacionais que separam as classes sociais no país.

## 2.2 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

O objetivo desse tópico, como já mencionado anteriormente, é percorrer os principais momentos da educação profissional no país, com o intuito de compreender: a quem se dirigiu essa modalidade de ensino nos diferentes momentos históricos, como também perceber como a estrutura econômica e política determinaram as mudanças e delineamentos da educação profissional. Acredita-se que somente através dessa análise histórica e documental é possível compreender suas determinações e entendê-la em seu movimento atual. A análise concentrou-se nas iniciativas do Estado, visto que essas determinaram também as disposições não-oficiais da sociedade civil e das demais instituições, embora reconhece-se a importância dos sindicatos, do setor empresarial, dos movimentos sociais entre outros, na oferta de educação profissional. A educação com o intuito de transmitir saberes profissionais antecede a sua institucionalização. E, pode-se dizer que esteve presente em toda a história do país, inclusive é anterior ao período da colonização, pois a transmissão de saberes de ofícios era realizada no próprio processo de socialização dos indígenas, segundo Manfredi (2002, p. 66), de maneira que a autora os considera os “primeiros educadores de artes e ofícios” no Brasil.

No período da colonização, nos séculos XVI e XVII, a aprendizagem de atividades manuais era voltada aos indígenas e aos escravos negros, quando ocorriam “[...] práticas educativas informais de qualificação. [...]” (MANFREDI, 2002, p. 67). Nesse momento, as aprendizagens laborais estavam relacionadas à base econômica agroexportadora, e principalmente, à produção açucareira. No século XVIII, devido a descoberta do ouro em Minas Gerais e a criação das Casas de Fundação e de Moeda, percebe-se iniciativas esporádicas e direcionadas às necessidades locais de qualificação para exercer trabalhos pouco mais complexos. Nas citadas Casas de Fundação eram recrutados aprendizes brancos, filhos dos profissionais que trabalhavam no local para aprendizagem do ofício e para que futuramente pudessem atuar na instituição. No mesmo período também foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil e houve outros registros do ensino profissional para os pobres em 1800 (FONSECA apud GARCIA, 2000). Nesse contexto, as cidades desenvolvem-se, e com isso a burocracia estatal que exigirá profissionais destinados a atuar na administração dos negócios da Coroa, e conseqüentemente, as atividades manuais e no comércio,

também desenvolvem-se nos centros “urbanos” (GARCIA, 2000; MANDFREDI, 2002).

Com o intuito de transmitir conhecimentos relacionados às atividades produtivas a educação informal ocorreu anteriormente às iniciativas do poder público, por exemplo, pela Companhia de Jesus através dos jesuítas.<sup>35</sup> Em outras circunstâncias, o aprendizado informal era voltado principalmente para as atividades manuais e o público alvo eram os grupos vulneráveis socialmente, como negros, índios, pobres, órfãos, entre outros, o que segundo Cunha (2000), conferiu certo preconceito social externo às atividades manuais:

Com efeito, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (CUNHA, 2000, p.90).

Dessa maneira, a rejeição às atividades manuais por outros grupos era evidente, com o intuito de afastar-se da imagem do escravo e de sua condição. Conjetura essa que produziu a ideia de que o trabalho manual era desqualificado e o trabalho intelectual qualificado, valorizado e digno. Essa ideia perdura de certa forma nas décadas seguintes e de alguma maneira na atualidade, visto que o ensino profissional ainda é associado aos grupos mais vulneráveis, assim como, às atividades manuais, tidas como menos intelectualizadas, e por isso menos valorizadas socialmente.

O preconceito diante das atividades manuais não se restringia às elites, mas foi disseminado para as camadas populares. Cunha (2000), destaca que para algumas atividades manuais tentou-se, por meio de impedimentos implícitos, reservá-las aos brancos, sendo que negros não eram bem aceitos. Isso se dava com o intuito de não associar essas atividades aos negros, pois poderiam desvalorizá-las. O autor diz ainda que como havia certa recusa para o desenvolvimento de algumas atividades manuais, tornou-se necessário suprir a mão de obra com os

---

<sup>35</sup> Para informações referentes a outras iniciativas de educação profissional ver Manfredi (2002); Cunha (2000); Batista (2015).

órfãos, mendigos e desvalidos. Estes eram recolhidos e enviados para instituições de formação para se dedicarem forçosamente às tais funções laborais. O ensino profissional como proposta do poder público no Brasil pode ser datado no século XIX, devido a criação do Colégio de Fábricas, também conhecido como “Casa do Antigo Guindaste” no Rio de Janeiro, criada por intemédio do Decreto de 23 de março de 1809, assinado por D. João VI e destinado aos imigrantes portugueses, como refere-se o presente decreto:

Attendendo a acharem-se trabalhando e aprendendo á custa da minha Real Fazenda na Casa denominada Collegio das Fabricas debaixo da direcção de Sebastião Fabregas Surigué, meu Criado, varios artifices, manufactureiros, aprendizes vindos de Portugal, e isso em virtude das providencias que fui servido dar para a sua subsistencia em utilidade do commercio e industria, que pelo meu Alvará de 1º de Abril do anno proximo passado de 1808 fui servido promover no Brazil: e tendo consideração ao arranjo e economia, com que o sobredito Sebastião Fabregas tem promovido o trabalho dos officiaes no dito Collegio, ou Casa do antigo Guindaste, já estabelecidas [...].<sup>36</sup>

Dessa maneira, o ensino profissional na escola, sob direção de Sebastião Fabregas Surigué, é institucionalizado, porém voltado inicialmente aos imigrantes portugueses. Segundo Cunha (2000), os alunos portugueses da escola eram órfãos da Casa Pia de Lisboa - espécie de orfanato - que vieram juntamente com a frota que trouxe a família Real para o Brasil. A citação da referida lei está relacionada também ao Decreto de 1º de abril de 1808, que revogou o Alvará de 1785, proibindo a instalação de atividades fabris na colônia. O novo decreto autorizava a criação de fábricas e/ou manufaturas no Brasil, esse agora sede do Império. Por essa razão, também se colocava a necessidade de qualificação.

Nesse contexto, a Escola de Fábricas corresponde às mudanças na estrutura econômica e política<sup>37</sup> do Brasil neste período e também a possibilidade da aprendizagem de ofícios que garantiram a subsistência dos imigrantes portugueses no país, no caso, órfãos que pudessem através da aprendizagem profissional, garantir a subsistência na nova terra. Destaca-se assim o caráter assistencialista do referido decreto. Nesse momento, o acesso ao ensino profissional ficou restrito a

---

<sup>36</sup> BRASIL. Decreto de 23 de março de 1809. Dá providências a bem do serviço da casa denominada Collégio das Fábricas estabelecido nesta Cidade. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1809**. Vol. 1, Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1891.

<sup>37</sup> Em 1815 o Brasil é elevado à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves, tornando-o sede do Império Português.

determinados grupos e regiões, ou seja, não tratou-se de uma política de Estado mais abrangente. Manfredi (2002, p. 77) diz que entre 1840 e 1856, em alguns estados, foram criados as Casas de Educandos Artífices, que eram vistas como “caridade” destinada aos órfãos e desvalidos, onde:

[...] crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária - no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. [...]. (MAFREDI, 2002, p. 77).

Outra disposição importante pode ser constatada pelo Presidente do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, que criou quatro escolas profissionais no Estado por intermédio do Decreto nº787, de 11 de setembro de 1906, sendo três escolas para o ensino de ofícios e uma para a aprendizagem agrícola, como aponta Batista (2015). Nesse contexto, Garcia (2000) destaca que em 1906 foi ofertado pelo Governo Federal crédito para a criação de escolas de ensino profissional nos estados, o que incentivou a oferta de educação profissional. A parca preocupação do poder público para com a educação profissional, em grande medida, se explica devido a base da economia brasileira estar voltada à agro exportação, pois essa não requeria trabalhadores alfabetizados ou com o mínimo de qualificação. Outro fenômeno que justifica tal desvalorização, é efeito do longo período de escravidão no Brasil, que perdurou por mais de três séculos.

Somente no final da primeira década do século XX que uma política abrangente nacionalmente de oferta de ensino profissional e de responsabilidade do Estado é ofertada, como destaca Kuenzer (2009, p. 27): “[...] inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais”. Isso deveu-se a iniciativa do então Presidente da República Nilo Peçanha, (que assumiu a presidência após a morte de Afonso Pena em 1909), ao assinar o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, criando nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes e Artífices, exceto no Distrito Federal e Rio Grande do Sul, segundo Cunha (2000). O decreto tinha os seguintes objetivos:

[...] que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codadões uteis à Nação [...]. [sic.] (Decreto nº 7.566).

Para Kuenzer (2009), o objetivo principal nesse período não era propriamente formar mão de obra para a indústria, mas tinha um caráter moralizador e disciplinador voltada aos órfãos e aos mais pobres, principalmente com intuito de despertar o interesse pelo trabalho e condicioná-los a ordem social republicana. No entanto, é explicito no referido Decreto a ênfase na garantia para a classe proletária da subsistência, por meio da aprendizagem profissional. Ou seja, a justificativa para aprendizagem profissional era concebida como estratégia de galgar uma profissão que resultaria na possibilidade de conferir sustento à classe trabalhadora, principalmente, no contexto da industrialização. A sensibilidade em garantir subsídios à essa classe por meio da profissionalização remete à origem de Nilo Peçanha.<sup>38</sup>

Ramos (2014), diferentemente de Kuenzer (2009), salienta que a referida lei buscava atender a formação de operários, ou seja, não tinha um caráter assistencialista, pois o país desenvolvia-se industrialmente de forma que requeria operários mais qualificados, principalmente na indústria e na agricultura. E, segundo Cunha (2000, p. 94), a iniciativa de Nilo Peçanha alinhava-se a ideia de que pela aprendizagem do trabalho, a classe operária poderia “ficar livre” das “ideias exóticas”, principalmente oriundas dos imigrantes anarco-sindicalistas, pois que devido a industrialização crescente as revoltas operárias tornaram-se constantes e havia por parte das elites um apelo a educação para o trabalho como forma de minimizar esses problemas sociais.

Sobre a Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná, criada em 1910, Lemos Júnior (2016) destaca que haviam muitos problemas na instituição, inclusive relacionados à sua infraestrutura e a formação dos professores. Nesse local,

<sup>38</sup> Nilo Peçanha era afrodescendente, filho um padeiro e de uma moça de família com influência política no norte fluminense. Sua infância em Campos de Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro, foi humilde, o que não impediu de estudar no Colégio Pedro II e graduar-se em Direito. Ingressou na vida política, ajudou a fundar o Partido Republicano e defendia ideais abolicionistas. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br>>. Acesso em: 29 de jan. 2017

objetivava-se formar profissionais para atividades manuais como sapateiro, carpinteiro, alfaiate, serralheiro, entre outras atividades, mas também lecionava-se o ensino primário no contra turno. O saber transmitido era realizado pelos próprios profissionais que atuavam na área que ensinavam, ou seja, tratava-se de um saber técnico, que não exigia que o profissional possuísse conhecimentos teóricos, como destaca o autor.

O período republicano distingue-se nas iniciativas de formação de trabalhadores, pois percebe-se iniciativas pouco mais sistemáticas, porém não atendem a todos que optam por esse tipo de ensino, ainda porque eram ofertadas principalmente, nas capitais dos estados. De acordo com Cunha (2000, p. 96): “no primeiro ano de funcionamento (1910), as escolas de aprendizes artífices receberam cerca de 2 mil alunos. Nos 33 anos de sua existência, passaram por elas 141 mil alunos, uma média de cerca de 4.300 por ano. [...]” Ou seja, embora houvesse inúmeros problemas, o atendimento foi mediano diante do total da população naquele período, além disso, tal iniciativa foi importante pois ensejou a possibilidade de outras propostas similares no país.

Entretanto, é marcante a dualidade estrutural da educação no período, distinguindo nitidamente a educação propedêutica da profissional. A primeira voltada para a formação da elite e a segunda, de acordo com Cunha (2000), carregando a ideia de que estava voltada aos setores mais empobrecidos e vulneráveis da população. Segundo Kuenzer (2009), esse fato explicita a formação para as diferentes classes sociais que repercutirá em suas colocações na divisão social do trabalho. É possível dizer que os primeiros esforços na oferta de educação profissional, desde D. João VI até a iniciativa de Nilo Peçanha, ocorreram também em consonância às transformações políticas e principalmente econômicas que ocorreram no Brasil no final do século XIX e início do século XX. Não tratava-se apenas de educar, disciplinar ou “moralizar através do trabalho” os “desvalidos da sorte”, mas também de corresponder com a estrutura econômica que estava modificando-se.

O processo de industrialização inicia-se tardiamente no Brasil, marcante ainda no século XIX a produção manufatureira. É no início do século XX que o processo de desenvolvimento da industrialização “ganha fôlego”, entretanto, ancorado e dependente do capital estrangeiro. Segundo Ramos (2014), e apoiada na compreensão de Florestan Fernandes, o desenvolvimento do capitalismo no

Brasil ocorreu dependente do capitalismo externo em detrimento de um projeto nacionalista. Além disso, tratou-se de um processo “de cima para baixo” e “imposto ao povo” através de um Estado autoritário e com apoio das elites burguesas que beneficiavam-se da aliança com o capital estrangeiro.

Em “Revolução Burguesa no Brasil”<sup>39</sup>, Florestan Fernandes (1976), para referir-se ao conjunto de “mudanças” ideológicas e estruturais que ocorreram no país no final do século XIX estendendo-se até a primeira metade do século XX, diz que o capitalismo no Brasil objetivou alinhar-nos ao capital internacional, ao mesmo tempo em que buscou neutralizar e negar a cidadania para a maioria da população, restringindo os ideais republicanos e democráticos para uns poucos. Foi nessa direção que, segundo Fernandes (1976), realizou-se a associação entre burguesia nacional e estrangeira, com o intuito inserir o país na lógica do capitalismo predatório e monopolista.

Neste contexto, para Florestan Fernandes (1976), o desenvolvimento do capitalismo dependente é marcado por um caráter peculiar, pois não se operou no sentido da democratização e constituição da cidadania, que pressupunha o reconhecimento dos direitos do povo. Esse processo é chamado por ele de “modernização do arcaico”. Acerca dessa conciliação do moderno com o arcaico, segundo Florestan (1976, p. 17) diz que:

[...] o elemento crucial vem a ser o padrão de civilização que se pretendeu absorver e expandir no Brasil. Esse padrão, pelo menos depois da Independência, envolve ideias bem definidas de assimilação e de aperfeiçoamento interno constante das formas econômico-sociais e políticas de organização da vida, imperantes no chamado mundo ‘ocidental moderno’. [...].

O processo de assimilação e modernização das estruturas políticas, econômicas e sociais do capitalismo de países mais desenvolvidos, realiza-se devido ao próprio processo de desenvolvimento do capitalismo, pois o capitalismo dependente é resultado da expansão do capital monopolista:

---

<sup>39</sup> Ver: FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976; FERNANDES, Florestan. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. São Paulo: Gaudí Editorial, 2009.

[...] o capitalismo dependente é tanto estrutural à expansão do capital quanto histórico, pois é criado como necessidade de expansão do capital, especialmente na sua fase monopolista, instaurando-se nas diferentes economias (dependentes) conforme a própria história do desenvolvimento (desigual e combinado) capitalista.” (RAMOS, 2014, p. 21)

As mudanças em direção à adequação do Brasil ao universo (material e ideológico) capitalista não foram acompanhados por valores e atitudes democráticas, segundo Ciavatta (2009). Isso ocorreu devido ampla parcela da população brasileira no início do século XX ser composta em sua maioria por analfabetos, pobres e desprovidos de qualquer espécie de direitos. Nesse contexto, o Estado opera de forma autoritária, restringindo a participação no poder e motivado por interesses da classe dominante economicamente. Essa sim era constituída por uma rede de privilégios políticos e sociais. Dessa forma, o Estado não se responsabilizava em ofertar educação para a população que não era considerada cidadã por ser em grande medida analfabeta: “[...] a exclusão dos analfabetos desonerava o governo da obrigação de prover instrução primária. [...]” (CIAVATTA, 2009, p. 164).

O “Mapa do Analfabetismo no Brasil” (2003), informa que a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais no país era de 65,3% em 1900, 65% em 1920, sendo somente na década de 1960 que a população analfabeta deixa de ser maioria no país, porém representa parcela significativa da população. Esses dados demonstram o descompromisso do Estado na oferta de educação para a maior parte da população, pois de certa forma justificava a não participação política popular após a Proclamação da República. O analfabetismo da população no período estava relacionado a determinados interesses da classe dominante econômica e politicamente<sup>40</sup>. Aspecto relevante também refere-se ao local de residência, visto que grande contingente populacional residia no campo em detrimento da cidade. Segundo o IBGE, em 1940 cerca de 31,2% da população residiam nas cidades, ou seja, 68,8% viviam na zona rural.

Foi nesse contexto que a industrialização, ainda muito incipiente, desenvolvia-se no país<sup>41</sup>, ou seja, em um cenário de disparidades sociais e

---

<sup>40</sup> A educação torna-se elemento importante com o desenvolvimento da grande indústria, devido a necessidade de escolaridade mínima dos operários para operação das máquinas.

<sup>41</sup> Embora a industrialização estivesse avançando em alguns aspectos no Brasil, a economia agroexportadora predominava. Em 1889 haviam no país cerca de 636 estabelecimentos industriais

econômicas pautadas na intensa desigualdade social, e ainda, considerando que a maior parte da população era analfabeta e destituída de direitos civis, políticos e sociais.

Segundo Prado Júnior (2004), no final do século XIX as principais dificuldades de expansão da indústria no Brasil deveu-se a deficiência das fontes de energia, como o carvão; a ausência da indústria de siderurgia, base para a indústria moderna; e a insuficiência dos mercados consumidores internos em absorver mercadorias, visto as condições precárias de vida e trabalho. Outro elemento refere-se às dificuldades de comunicação e transportes entre as regiões brasileiras, todavia, haviam elementos favoráveis como encarecimento das mercadorias importadas: matéria prima abundante, principalmente o algodão para indústria têxtil; “disponibilidade de mão de obra e seu baixo preço”, porém “deficiente, precária e incerta”. (PRADO JÚNIOR, 2004, p. 257- 259).

Em 1907 ocorreu o primeiro Censo Geral que possibilitou a contagem das indústrias no país. Segundo Prado Júnior (2004, p. 260), no Censo foram contabilizados cerca de 3.258 estabelecimentos industriais com 150.841 operários. Esses concentravam-se nas regiões urbanizadas do sul e sudeste: 33% no Distrito Federal (antiga capital no Rio de Janeiro) e 7% no restante do estado do Rio de Janeiro, 16% em São Paulo e 15% no Rio Grande do Sul, para citar os mais relevantes.<sup>42</sup> Logo, São Paulo seria o “maior produtor do país”, devido as seguintes condições favoráveis: o progresso e riqueza advindos da produção do café; intensa imigração europeia de operários fabris com alguma experiência e qualificação; e energia elétrica advinda dos recursos hídricos que propiciaram a construção da “[...] primeira usina elétrica paulista (empresa internacional com capitais ingleses, belgas e franceses, e sede em Toronto no Canadá) começa a funcionar em 1901, com potencial de 8.000 HP”. (PRADO JÚNIOR, 2004, p. 261). Esses elementos conjuntamente favoreceram a intensa industrialização de São Paulo no final do século XIX e início do século XX que desenvolvia-se principalmente com os recursos advindos do café através da diversificação de investimentos por parte dos

---

que empregavam aproximadamente 54 mil trabalhadores, sendo que a população total no Brasil era de 14 milhões. (BRASIL/MEC/SETEC, [2009?], p. 2).

<sup>42</sup> É importante destacar que o processo de industrialização centrou-se em determinadas regiões em detrimento de outras, devido as condições favoráveis expostas e também devido ao grande contingente populacional dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro que propiciava a absorção de mercadorias. Assim, produziu-se a partir desse cenário desigualdades entre as regiões brasileiras que repercutem na atualidade.

cafeicultores do estado de São Paulo, que começam a investir no setor industrial. (LEE; TETZLAFF, 2015).

Ainda de acordo com Prado Júnior (2004, p. 261), a primeira Guerra Mundial (1914-1918) favoreceu o crescimento da indústria no país. De acordo com o Censo de 1920, contavam-se 13.336 estabelecimentos industriais com cerca de 275.512 operários, muito superior a contagem de 1907. Mas ainda muito tímida comparados ao desenvolvimento industrial europeu no mesmo período. A precária e débil situação da indústria brasileira no período é decorrente também da escassez de capital e da carência estrutural, como assinala Prado Júnior (2004, p. 263).

A classe trabalhadora assalariada foi se constituindo gradualmente no país a partir do processo de industrialização, organizando-se de forma a reivindicar, por meio de greves e insurreições, melhores condições de vida e trabalho nas cidades. A primeira metade do século XX é marcada por isso, por insurreições, greves e outras manifestações da classe trabalhadora que foram influenciadas também por ideias anarquistas e socialistas trazidas pelos imigrantes europeus, em especial nas grandes cidades. Os trabalhadores da indústria advinham principalmente da imigração, pois esses possuíam alguma qualificação e conhecimento para o trabalho na indústria, mas era de fundamental importância a formação profissional no país, de maneira sistemática, para responder ao desenvolvimento industrial.

Se por um lado, ascendia uma burguesia industrial que empenhava-se na modernização e no progresso, mesmo que ancorada no capital externo, “[...] no âmbito da educação a burguesia não inovou. Ela se beneficiou da herança de uma sociedade colonial omissa na educação elementar da grande maioria da população e ativa na reprodução das discriminações sociais e raciais existentes na sociedade.” (CIAVATTA, 2009, p. 173). No âmbito da educação profissional pode-se perceber que a perspectiva assistencialista é substituída pelas necessidades de disciplinamento dos operários para a indústria, principalmente devido as greves e reivindicações, mas também, para qualificar os trabalhadores da indústria. Acreditava-se que o país desenvolver-se-ia somente com a industrialização, de forma que o público alvo da educação profissional são trabalhadores urbanos, livres e assalariados (MANFREDI, 2002). Assim, a partir do desenvolvimento industrial, a demanda de trabalhadores para a indústria torna-se elemento importante para sua expansão. Na década de 1930 vigorou a ideia de que o país carecia de

modernização em diversos âmbitos, entre eles, na educação. À educação escolar era atribuído um caráter salvacionista. Por isso, delineavam-se as reformas educacionais no primeiro governo de Vargas. Sobre esse período:

[...] enfatiza-se a importância da 'criação' de cidadãos e de reprodução/modernização das 'elites', acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da 'questão social': a educação rural, na lógica capitalista, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar o problema das agitações urbanas. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 15).

Nesse contexto, criou-se o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação no Governo Provisório de Getúlio em 1930, assim como tentou-se organizar um sistema educacional que pudesse orientar e direcionar as políticas educacionais no período, resultando nas Reformas Francisco Campos, que “[...] se não alcançaram a totalidade dos ramos do ensino, puderam fornecer uma estrutura orgânica do ensino secundário, comercial e superior. [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 16).

Segundo Xavier (1990), haviam intenções de criar um sistema de ensino que orientasse a educação em nível nacional, pois essa era organizada em nível estadual. Esse processo fazia parte das tentativas da política getulista de centralização das decisões, assim como configuravam-se em respostas às pressões dos profissionais da educação e dos educadores escolanovistas. Embora as reformas educacionais do período atendessem às tais reivindicações, ocorreram mantendo-se a “[...] tradicional estrutura dualista, elitista e acadêmica do ensino brasileiro.” (XAVIER, 1990, p. 82).

A Reforma Francisco Campos de 1931, consistiram em um conjunto de Decretos voltados à sistematização e organização dos ensinos: superior, secundário e profissional. Referente ao ensino secundário, tem-se os Decretos: nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que organizou o Ensino Secundário; o nº 20.158 que organizou o Ensino Comercial, e o nº 21.241, que consolidou a organização do Ensino Secundário. Embora houvesse o Decreto que organizou o Ensino Comercial, outros segmentos da educação profissional foram ignorados, como destaca Ramos (2014, p. 25 - 26), de modo, que manteve-se a separação entre ensino propedêutico e

profissional. Ou seja, ignorou-se o ensino profissional na concepção de que este não fazia parte do Ensino Secundário. Sobre isso, Xavier (1990, p. 91) destaca que:

A tentativa de responder a ‘necessidade’ de formação técnico-profissional precoce, sem comprometer a qualidade e a função educativa do ensino secundário, parece não ter deixado outra opção senão a oficialização da dualidade dentro do próprio sistema público de ensino. É o que representou em última instância, a organização do ensino técnico comercial como um ramo especial do ensino médio, sem qualquer articulação com ramo secundário e o ensino superior em geral. O ensino profissionalizante acabou por se situar, assim, como uma espécie de ‘mal necessário’, do mundo moderno, discriminado e marginalizado dentro do sistema; uma educação limitada e delimitada para aqueles cujas carências econômicas impedissem o prosseguimento dos estudos, lançando-os precocemente no mundo do trabalho. [...] (XAVIER, 1990, p. 91 e 92).

A dualidade dos ensinos permitia de um lado, dar continuidade à educação propedêutica e elitista que propiciaria o acesso ao nível superior, e de outro, a oferta de educação profissional para àqueles cuja necessidade de inserção laboral requeria algum nível de profissionalização voltado ao atendimento das demandas do capital. Xavier (1990, p. 101) destaca que tais reformas representaram também a subordinação da escola aos avanços compreendidos no âmbito das relações produtivas.<sup>43</sup>

Com a intensificação do processo de industrialização, por volta da década de 1940, no governo ditatorial de Getúlio Vargas, conhecido como “Estado Novo”, entre 1937 a 1945, a educação profissional torna-se elemento fundamental das políticas públicas, com o intuito de formar trabalhadores qualificados para o desenvolvimento industrial, científico e tecnológico no país. Porém, mais uma vez, o ensino profissional manteve-se separado do ensino propedêutico, cada um correspondendo a um tipo de formação e de público alvo. Segundo Manfredi (2002):

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. [...] (MANFREDI, 2002, p. 95)

---

<sup>43</sup> Sobre as reformas educacionais das décadas de 1930 a 1960, ver Xavier (1990).

Deu-se continuidade a uma política educacional separada dos cursos profissionalizantes. Ainda na década de 1940 foram sancionadas as Leis Orgânicas dos Ensinos, essas tratavam-se de um conjunto de Decretos que visavam regulamentar os ensinos, conhecidas também como Reforma Capanema, responsáveis por instituir reformas nos ensinos primário, secundário e profissional. Tratam-se dos seguintes documentos: Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, sobre o Ensino Industrial; Decreto nº 4.244, de 09 de abril de 1942, referente ao Ensino Secundário; Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, sobre o Ensino Comercial; Decreto nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, sobre o Ensino Primário; Decreto nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, sobre o Ensino Normal e; Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que institui regras para o Ensino Agrícola.

O Primário, a partir das Leis Orgânicas, tornou-se de formação geral com duração de quatro a cinco anos, de maneira que foi necessário sua expansão. Já o Ensino Secundário foi dividido em cinco modalidades: secundário de caráter propedêutico e os ramos profissionais divididos em industrial, comercial e agrícola, e ainda, o curso normal para formação de professores. Segundo Manfredi (2002), o acesso ao ensino superior era facilitado aos alunos do curso secundário, pois esse tinha um caráter preparatório. Porém, os alunos dos cursos profissionais também poderiam ter acesso ao curso superior, mas em áreas correlatas ao curso que haviam realizado. A reforma do ensino ocorreu em período de modernizações e industrialização crescente geridas por um Estado Autoritário. Era necessário produzir profissionais especializados em todos os setores da produção, do primário ao terciário. Isso ocorre devido a divisão de funções de acordo com as classes sociais.

O deslocamento do ensino profissional para o grau médio teve a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos portadores de *ethos* pedagógico mais compatível com o prosseguimento dos estudos. As escolas de aprendizes artífices recrutavam os alunos provavelmente menos preparados e dispostos a prosseguir a escolarização, devido à sua origem social/cultural. Depois dessa medida, mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores dentre os concluintes do ensino primário urbano, seu potencial de aprendizagem seria, muito provavelmente, superior ao dos “desvalidos” da situação anterior. (CUNHA, 2000, p. 100).

De acordo com o nível de desempenho, os estudantes eram encaminhados aos cursos posteriores, de maneira a separá-los e prepará-los diferentemente para ocupar posições distintas na divisão social do trabalho, ou seja, era marcante a vinculação com a origem social dos estudantes. Neste momento, ocorreu a criação do Senai e do Senac. O primeiro, por meio do Decreto nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que de acordo com Cunha (2000) foi uma imposição do Presidente Vargas para o setor industrial, representado pelo CNI e FIESP, para qualificação de trabalhadores. O segundo pelos Decretos nº 8.621 e nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criam o Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, com cursos de menor duração.

No contexto do Estado Novo, pode-se dizer, que tais medidas vinculavam-se a estrutura econômica e produtiva do período, assim como ao projeto de desenvolvimento de Vargas, no qual o Estado operou como agente de modernização responsável pelas iniciativas de formação de operários qualificados. Isso se deu desde as iniciativas como a Reforma Capanema até a imposição ao setor industrial para a responsabilidade na profissionalização e qualificação operária. Com a queda do Estado Novo ocorre uma mudança no projeto de desenvolvimento. De nacionalista passa a ser um projeto de desenvolvimento associado ao capital externo, com hegemonia dos Estados Unidos, segundo Ramos (2014). Eurico Gaspar Dutra é eleito presidente no período entre 1946 até 1950. Na década de 1950, as Leis de Equivalência foram responsáveis pela paridade entre os ensinos secundário e profissional, de maneira a possibilitar que os egressos desses cursos pudessem adentrar na universidade, são elas: Lei nº 1.076/1950, Lei nº 1.821/1953 e Lei nº 3.552/1959.

Anteriormente, em 1948, inicia-se a discussão do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que somente é aprovado em 1961, no Governo de João Goulart. Segundo Ramos (2014, p. 28), os principais conflitos e disputas na aprovação ocorreram entre divergências entre escola pública e escolas particulares, assim como, pela necessidade de vinculação entre educação e desenvolvimento.

Dessa maneira, a Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961, instituiu as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e foi responsável por equipar os ensinos secundário e profissional, podendo os alunos cursar o ensino superior. Mais uma vez, persiste a dualidade, uma vez que correspondem a estruturas educacionais

diferentes. Sobre a equivalência aos ensinos propedêutico e profissional, Kuenzer (2009, p. 29) diz que:

[...] Embora se constitua em inequívoco avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural [...] voltados para necessidades bem definidas na divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos.

Por isso, a equivalência dos ensinos continuava a preparar diferentemente os trabalhadores, de forma que aqueles que optavam pelo ensino profissional tinham que recorrer a diferentes estratégias caso pretendessem ter acesso ao nível superior, fato que não ocorria àqueles do ensino propedêutico. Com o Golpe, que instituiu a Ditadura Militar no Brasil em 1964, o desenvolvimento do país é ancorado pelo capital estrangeiro, diante da abertura comercial. Referente à educação profissional, foi dada continuidade ao PIPMO (Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra), criado em 1963, no Governo de João Goulart pelo Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro. Desenvolvido durante a Ditadura Militar, vinculado ao Ministério do Trabalho foi destinado à qualificação profissional dos trabalhadores por meio de cursos de curta duração, esses se classificavam como sendo de “conteúdo reduzido, prático e operacional”, ofertados pela rede privada, e principalmente pelo “Sistema S” no âmbito do Senai, como bem mostra Manfredi (2002). Já, segundo Ramos (2014, p. 29-30), no mesmo período:

A organização do ensino técnico industrial contou com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), constituída com a colaboração de órgãos americanos com a USAID e a Aliança para o Progresso, no contexto do Acordo Brasil e Estados Unidos firmado ainda em 1946, com o objetivo de fornecer equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às escolas técnicas brasileiras [...].

Essa aliança com os Estados Unidos está associada principalmente a entrada de empresas desse país no Brasil, o que requeria pessoal qualificado para o trabalho. Além disso, a teoria do Capital Humano<sup>44</sup> influenciou em demasia a política educacional no período da Ditadura Militar. Essa teoria foi disseminada nos Estados

---

<sup>44</sup> Para informações do Ensino Profissional durante a Ditadura Militar no Brasil e a teoria do capital humano ver Frigotto (2010).

Unidos na década de 1960 e depois recomendada aos países subdesenvolvidos, utilizando para explicar o atraso desses, devido à falta de investimento em capital humano nesses lugares. Segundo essa teoria, “[...] a educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda” (FRIGOTTO, 2010, p. 51). Nesse aspecto, todo esforço em elevar a escolarização e a qualificação contribuem para galgar o desenvolvimento econômico das nações, assim, a educação aparece como elemento fundamental para “[...] superar as desigualdades entre nações, regiões e indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não qualificação.” (FRIGOTTO, 2010, p. 155).

Essa perspectiva educacional ensejou a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu a profissionalização compulsória no Segundo Grau. Ou seja, após a conclusão do primeiro grau, todos os estudantes teriam que passar pela profissionalização. Em consonância com essa Lei, e ainda, em 1971, ocorre a transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que segundo Ramos (2014), teve apoio e financiamento dos Estados Unidos. Segundo Frigotto (2010, p. 195):

O que a profissionalização compulsória consegue é agravar a desqualificação do trabalho escolar. A forma pela qual tem sido conduzida a profissionalização não profissionaliza. Pelo contrário, passa uma ideia deformada do seja o processo produtivo hoje e desvia a escola de sua função precípua – fornecimento de uma estrutura básica de pensamento e uma qualificação politécnica (no sentido da tradição marxista); e, ao mesmo tempo, mantém inabalável a divisão social entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, organização e execução do trabalho. [...]

Entretanto, a profissionalização “não vingou”, para utilizar as palavras de Manfredi (2002). Isso ocorreu devido a diversos fatores, entre eles a falta de investimentos em formação que estivessem em harmonia com os avanços tecnológicos do processo produtivo, assim como o descontentamento das classes médias que privilegiavam o ensino propedêutico, pois esse garantia acesso ao Ensino Superior, ou seja, não era interesse desse grupo a formação técnica e qualificação para o trabalho de nível médio. E ainda segundo Ramos (2014, p. 34), em 1976: “[...] o modelo econômico dependente travou o desenvolvimento científico

e tecnológico nacional, a disparidade de renda ampliou enormemente e medidas recessivas foram conjugadas com o crescimento às custas do capital estrangeiro. [...]”.

Segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012, p. 33), a profissionalização compulsória nesse contexto visava “[...] atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior [...]”. Ou seja, mesmo após a Reforma Universitária de 1968, que instituiu o exame classificatório para ingresso, excluindo milhares de estudantes, não foi suficiente para frear a demanda de Ensino Superior, sendo necessário instituir a terminalidade do Ensino Técnico. Sob forte pressão popular e de instituições de ensino profissional em 1982, por meio da Lei nº 7.044, de 18 de outubro, a Lei nº 5.692/71 é revogada, retornando a “velha” dualidade estrutural, que separava o ensino propedêutico do profissional.

Em 1985, após 21 anos do Golpe Militar, é realizada eleição indireta para Presidente da República. Inicia-se o processo de redemocratização no Brasil. Tancredo Neves assume a presidência. Seu mandato durou poucos meses, devido a sua morte em abril do mesmo ano, assumindo o mandato o vice José Sarney. No Governo de Sarney, Ramos (2014, p. 34) destaca a criação do PROTEC (Programa de Melhoria do Ensino Técnico) que visava “[...] implantar 200 novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas de 1º e 2º graus. [...]”. O programa teve financiamento do Banco Mundial e fazia parte do Plano Nacional de Desenvolvimento do Governo. Nesse período, entrou em pauta o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apresentada em 1988 pelo Deputado Otávio Elísio. Esse tinha como pilar a defesa da educação de formação integral e politécnica. A defesa por um ensino politécnico atuava no sentido de romper com a persistente dualidade da formação histórica no país:

[...] resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral. [...] (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35-36).

Esses pressupostos tornavam-se revolucionários diante da histórica dualidade da educação. Tal perspectiva de educação era contrária aos interesses dominantes, pois a dualidade atendia aos interesses de reprodução das desigualdades sociais. Assim, mesmo após o substituto Jorge Hage, é aprovada a proposta totalmente inversa de LDB, a do então senador Darcy Ribeiro. Entretanto, isso ocorreu somente em 1996, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), ou seja, permaneceu em discussão por um longo período e representava as disputas concernentes ao campo educacional. Essa proposta correspondia às mudanças no mundo do trabalho que ecoavam na educação, assim, tinha um caráter de formação flexível para corresponder a flexibilidade dos processos produtivos e organizacionais. De acordo com Manfredi (2002, p. 160), a LDB aprovada possuía “[...] intenções descentralizadas e autonomistas declaradas [...]”, pois ensejou a flexibilização e autonomia financeira da rede.

Na década de 1990, conforme Shiroma; Moraes; Evangelista (2011, p. 48), as recomendações dos Organismos Internacionais para a educação tornaram-se expressivas, em especial, aos países em desenvolvimento. A “Conferência Mundial de Educação para Todos”, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, ocorrida em Jomtien na Tailândia em 1990, da qual participaram 155 países, entre eles o Brasil, foi marcada pelo comprometimento dos membros integrantes em melhorar e expandir a educação, principalmente no nível fundamental e erradicar o analfabetismo. Esse tratou-se de um evento central para a educação entendida como “projeto educacional internacional”, que fez surgir outros propósitos na mesma perspectiva. Nesse âmbito, as reformas empreendidas no Brasil no decorrer da década de 1990, estavam sob forte influência dessas recomendações como, por exemplo: o estabelecimento de parcerias entre o público e privado; a universalização da educação básica; o dualismo na oferta de educação voltada às necessidades distintas das classes sociais, entre outros. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011)

Ainda segundo as mesmas autoras, em 1990 e 1993, a CEPAL recomendou por meio de publicações que os países da América Latina realizassem reformas na educação para acompanhar as mudanças produzidas pelos processos de reestruturação produtiva. Tais políticas favoreceriam o desenvolvimento econômico, devido a mudança comportamental requerida pela acumulação flexível que garantisse competitividade, como:

[...] versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 53).

Diante desse contexto, as reformas educacionais a partir de Collor, estavam ancoradas em recomendações internacionais de organismos, elas visavam acompanhar as mudanças econômicas e produtivas globais, fato não inédito na história da educação no Brasil.

O ápice da materialização de tais ideais, recomendados por organismos internacionais deu-se no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Para Oliveira (2003), as reformas da educação profissional na década de 1990 intensificaram a dualidade estrutural dos ensinos. Tais reformas estavam em consonância com as transformações econômicas e sociais daquela década, pautadas na lógica neoliberal e na reestruturação produtiva, que ensejaram mudanças no âmbito da educação. Ainda nesse período, tornam-se evidentes a pressão dos empresários do ramo educacional em considerar a educação como bem de consumo, além do discurso cada vez mais disseminado de que o Estado é ineficiente na oferta de educação, ocultando os interesses mercantis e a origem dos problemas educacionais, que são consequências da estrutura econômica e social marcada por amplas desigualdades.

Na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) as reformas no campo educacional pautaram-se na desarticulação entre Educação Profissional e Educação Básica, as quais acirraram a dicotomia entre esses ensinos, de maneira que a primeira centrou-se na oferta na forma concomitante e subsequente ao Ensino Médio e não integrada à ele, segundo Oliveira (2003). Considera-se que tais políticas privilegiaram uma formação rápida e aligeirada para atender aos interesses do mercado, em detrimento de uma educação voltada a formação para a cidadania e ao mundo do trabalho.

O núcleo central da reforma da educação profissional guardou, com um dos seus objetivos principais, a criação de uma alternativa de política pública que fomentasse maior empregabilidade. Para assegurá-la, as atividades formativas deveriam ser constituídas a partir dos interesses do mercado. [...] (OLIVEIRA, 2003, p. 30).

Assim, privilegiou-se na educação profissional a formação para o mercado de trabalho, embasado na ideia de que através da qualificação profissional aumentar-se-iam os índices de empregabilidade, como antídoto para o desemprego estrutural, principalmente devido ao estabelecimento de parcerias entre governo e sociedade civil, retirando aos poucos o Estado da educação profissional, como bem aponta Ramos (2014). Nessa perspectiva, a educação como mercadoria foi ampliada as diversas modalidades de ensino, pautadas na lógica neoliberal no Governo FHC.

A privatização, por sua vez, não se realizou prioritariamente pela transferência de serviços públicos ao setor privado, mas pela constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais, o que ocorreu pela omissão ou saída do Estado de diversos âmbitos educativos e pela deterioração dos serviços públicos, combinadas às exigências crescentes de formação do mercado de trabalho. A isto se associou toda uma reforma legislativa que assegurou ao governo federal o controle do sistema, particularmente mediante a fixação de diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e o desenvolvimento de sistema de avaliação. (RAMOS, 2014, p. 56).

Ramos (2014) destaca que acompanhada desses processos de privatizações e parcerias público-privado na educação, estavam ideias pautadas na teoria do capital humano, que deslocava para o indivíduo a incumbência por sua qualificação de maneira que ele passasse a “investir” na compra de serviços educacionais. Nessa perspectiva Frigotto (et. al. 2012) aponta que os esforços e investimentos concentrados nos cursos de qualificação profissional atuaram de maneira a mascarar o desemprego, pois atribui-se ao indivíduo o ônus por estar desempregado devido à falta de qualificação. Um problema social, da qual pertence o desemprego, aparece como problema individual, exonerando o Estado na resolução de tais problemas estruturais, como já mencionado anteriormente. Tais políticas concretizaram-se na criação do PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador) em 1995, que tinha como objetivos a qualificação e formação de trabalhadores, gerido pelo Ministério do Trabalho e pela cooperação dos estados e outras associações.

Em 1997 houve a criação do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), que financiou a reforma de escolas, a compra de equipamentos para os cursos técnicos, com o intuito de amparar a reforma do Ensino Médio e técnico, previsto na LDB de 1996 e no Decreto nº 2.208/97, segundo

Manfredi (2002). Os recursos advinham do Ministério da Educação (25%), do FAT (25%) e do BID (50%). As medidas de maior impacto para a educação profissional no período e que ensejou inúmeras críticas foi o já citado Decreto nº 2.208/97<sup>45</sup> e a Portaria nº 646/97, que para Frigotto (et. al. 2012, p. 25) “[...] vêm não somente proibir a formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. [...]”. Isso porque o Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997, alterou os §2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB (Lei nº 9.394/96), separando outra vez a formação profissional do Ensino Médio. Como uma das consequências, não oportunizava nesse nível de ensino, a educação profissional, ampliando as possibilidades de oferta do setor privado na modalidade concomitante e subsequente.

A Portaria nº 646/97, de 14 de maio de 1997, regulamenta as alterações realizadas pelo Decreto nº 2.208/97, referente as instituições federais, salientando que os cursos ofertados por esses estabelecimentos deveriam atender as demandas dos setores produtivos. A Medida Provisória nº 1.549, segundo Manfredi (2002), foi responsável por eximir o Estado Federal da expansão da rede técnica federal, transferindo tais encargos aos estados e aos municípios. Como destaca a referida autora, tais mudanças no ensino profissional almejavam reduzir custos nesse nível de ensino, o que contrariava o projeto educacional da sociedade civil organizada.

[...] a reforma da Educação profissional, regulamentada pelo Decreto 2.208/97, pela Medida Provisória 1.549/97 e pela Portaria 646/97, legítima entre os vários projetos de educação que vinham sendo discutidos na sociedade civil desde os debates sobre a LDB. As medidas legais acima estabeleceram uma separação entre os ensinos médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas e contrapondo-se à perspectiva de uma especialização profissional como etapa que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária. (MANFREDI, 2002, p. 133).

Dessa maneira, a dualidade dos ensinos encontrava justificativa nos altos custos de formação profissional, separando claramente a formação propedêutica e profissional a partir de sistemas de ensino diferenciados. Nesse período, a oferta de cursos de qualificação profissional pela rede privada expande-se na oferta concomitante e subsequente. A reforma na década de 1990, segundo Ramos

---

<sup>45</sup> O Decreto nº. 2.208/97 que exigiu a separação do ensino médio do ensino profissional, já havia sido rejeitado pelo Projeto de Lei 1.603/96 que foi discutido no Congresso Nacional. (FERRETI, 2016, p. 81).

(2014), foi justificada pelo alto custo da educação profissional e pela elitização desse nível nas escolas federais. Assim, os investimentos deveriam concentrar-se no nível médio propedêutico, mas principalmente, no nível fundamental, devido as recomendações do Banco Mundial.

[...] O Banco Mundial considerava que, em um país onde o nível de escolaridade é tão baixo, aqueles que chegam a fazer o ensino médio têm expectativas e condições de prosseguirem os estudos ao invés de ingressarem imediatamente no mercado de trabalho. Os recursos deveriam ser revertidos, então, para aqueles com menor expectativa social, principalmente mediante cursos profissionalizantes básicos, que requerem pouca escolaridade. (RAMOS, 2014, p. 46).

Há clara inclinação aos pressupostos neoliberais no Governo de FHC, que repercutiram na Educação Básica e Profissional, essa tratada separadamente da Educação Básica e pautada na oferta de qualificação rápida e massificada com o intuito de formação de trabalhadores aptos a adaptarem-se as mudanças no setor produtivo, ensejadas pela reestruturação da produção. Segundo Ramos (2014).

Tal medida buscou ajustar a educação nacional aos discursos e práticas internacionais relativamente à necessidade da educação rever-se tendo em função dos interesses desencadeados pelas transformações em curso no âmbito do trabalho a partir da década de 1970 - a denominada reestruturação produtiva. Criaram-se, por essa forma, as condições para a instituição de um projeto educacional voltado para a formação dos sujeitos sociais adequados às formas flexíveis de organização do trabalho, não só como produtores, mas, também, como consumidores. Tal projeto materializou-se, como tal, em documentos legais tais como a LDB 9.394/96 e, mais especificamente, no que diz respeito à última etapa da Educação Básica, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1998, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de 1999. (FERRETI, 2016, p. 81).

Pelo exposto, pode-se dizer que, a educação profissional origina-se com um caráter assistencialista para minimizar os males dos órfãos, desvalidos, pobres, pois que a aprendizagem do trabalho poderia possivelmente garantir meios de sobrevivência, ainda que, as atividades manuais fossem associadas ao trabalho menos valorizado socialmente e voltada àqueles cuja sorte não foi dada. Entretanto, com a industrialização no começo do século XX a classe operária começa a “ganhar força” nas grandes cidades acompanhadas de greves e reivindicações, de maneira

que a educação profissional nesse interim tem como objetivos expurgar as ideias insurgentes, disciplinando a classe trabalhadora.

Foi a partir da década de 1940, durante o Estado Novo, que a educação profissional torna-se efetivamente política de Governo, com intuito claro de formar mão de obra especializada para o surto industrial. No entanto, todos os esforços empreendidos trataram a educação profissional como política para os pobres, ou seja, para classe operária, pois em momento algum, a possibilidade de oferta associada ao ensino propedêutico se deu de fato. A educação expressou e expressa claramente a dualidade de classes sociais no capitalismo, elemento que torna a educação expressão da divisão social. Mais uma vez na história, de um lado, a educação técnica e profissional, e do outro, a educação propedêutica, que garante a classe dirigente a possibilidade de acesso à cultura geral, e, portanto, com condições de acesso aos mais elevados graus de ensino.

Embora os esforços intelectuais na denúncia das mazelas sociais oriundos da dualidade estrutural dos ensinos são realizados desde a década de 1980, os governos continuam reforçando essa dualidade explicitamente. Isso porque, a dualidade estrutural dos sistemas de ensino, correspondem ao projeto de sociedade anti-democratizante, que preza pela permanência e reprodução das desigualdades sociais. Para Frigotto (et. al. 2012) trata-se de um problema político, mas principalmente, ético que tem ressonância na vida de milhões de jovens brasileiros, por ter seu futuro ceifado por impedimentos implícitos impostos à sua classe. Continuam a reproduzir as condições de trabalho precárias, incertas, temporárias e informais devido a lacuna que tiveram na formação para o trabalho e para a vida, que a “escola” poderia contribuir.

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. [...] (FRIGOTTO, et.al. 2012, p. 43).

Em alguns momentos da história, quando são galgados avanços, tem-se o retrocesso no governo seguinte. Essa dinâmica será explicitada melhor nas próximas subseções desse capítulo.

## 2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES (2003-2016)

Pretendeu-se nesse texto apontar os principais delineamentos e posicionamentos políticos-ideológicos que permearam ações na educação profissional nos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016). Assim, buscou-se responder às seguintes indagações: 1) como operou-se as disputas e conflitos no âmbito da educação profissional nesse período, principalmente referente a revogação do Decreto nº 2.208/97; 2) qual a espécie de políticas públicas privilegiadas durante o governo PT e o que elas representaram no contexto mais amplo para a educação profissional? Não ambicionou-se discorrer sobre todas as ações e programas empreendidos para a educação profissional no período, apenas as mais significativas para EPT, pois o recorte temporal compreende aproximadamente quatorze anos, momento amplo, complexo e permeado por políticas e programas de diversas naturezas. Além disso, no próximo capítulo foi dado especial tratamento a Lei nº 11.892/2008 e suas implicações para EPT concebida no governo Lula.

Tornou-se importante para a dissertação contemplar esse período, devido as mudanças que ocorreram referente a legislação da educação profissional e, principalmente, pela transformação dos antigos CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892 de 2008. Compreende-se que no período em questão instauraram-se novas perspectivas e expectativas para a educação profissional, concebidas inicialmente como um momento importante de rompimento com as políticas do governo anterior.

A ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores ao cargo de Presidente da República em 2003, foi compreendida com entusiasmo pelos setores populares, visto que, representava a possibilidade democrática de atendimentos das demandas da classe trabalhadora, assim como, da esquerda acadêmica composta por pesquisadores da área do trabalho, educação, entre outros que também vislumbraram possibilidades de romper com a lógica neoliberal em diversos campos.

Esse momento, segundo Antunes (2005, p. 134), “[...] teve um significado real e simbólico muito expressivo [...]” para o contexto político conservador e elitista

constituído historicamente no Brasil. Havia expectativa de diversos grupos sociais de que com a vitória da esquerda, mudanças significativas pudessem ocorrer, principalmente, para os setores mais empobrecidos. O autor, destaca que várias ações políticas deveriam ser efetivadas para modificar o cenário de “desertificação econômica e social” herdadas do governo anterior. Tais ações iam desde o aumento real do salário mínimo, diminuição do desemprego, fomentação do desenvolvimento tecnológico e científico até a Reforma Agrária.

Acreditou-se, que transformações estruturais pudessem ocorrer no sentido de priorizar a educação pública, como também, a educação profissional para viabilizar o enfrentamento das desigualdades sociais, como salientou Frigotto (2011). Tratou-se de vislumbrar possibilidades de rompimento com a lógica neoliberal e privatista que marcaram as políticas de educação profissional dos governos ao longo da década de 1990. Segundo Ramos (2014, p. 66), houve nesse momento uma tendência em “[...] valorizar a educação profissional no Brasil [que] pode ser considerada como uma marca de ambos os mandatos dessa gestão.”

No primeiro ano de mandato, em 2003, houve seminários nacionais importantes que objetivavam a discussão de transformações no Ensino Médio e no Ensino Profissional. Segundo Garcia (Entrevista em 12/12/2016), “[...] as discussões para o Ensino Médio aconteceram pautadas no consenso de que mudanças deveriam ocorrer. Já o segundo, foi marcado por posições contrárias e disputas ideológicas”. Esses seminários nacionais, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), foram intitulados “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” ambos ocorridos em junho de 2003, segundo os autores. Desse último, resultou o documento “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, no qual continham as principais propostas de diversos setores da sociedade civil e do Governo para a EPT. Como já destacado, os encontros realizados sobre o tema foram marcados por disputas ideológicas que culminaram em 23 de julho de 2004, no Decreto nº 5.154 que foi responsável por revogar o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Ainda segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 52), o Decreto nº 5.154/04: “[...] sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. [...]”. Isso porque, haviam setores que defendiam a permanência do Decreto nº 2.208/97, como o CONSED, CONCEFET e

o SENAI de um lado, e do outro, segmentos constituídos por pesquisadores e educadores que posicionaram-se em defesa da revogação por meio de um novo decreto, como confirma Ramos (2014). O interesse do primeiro grupo, relacionava-se a flexibilidade proposta na oferta de educação profissional imposta pelo Decreto nº 2.208/97, pois defendiam que estava em consonância com os interesses da sociedade. O outro grupo, manifestava-se pela revogação do citado Decreto, porque o considerava uma 'travessia' para a efetivação do Ensino Médio integrado à educação profissional, pautado no ideário da politecnicidade.<sup>46</sup>

Tal revogação, possibilitou a integração curricular do Ensino Médio com o ensino profissional nas formas concomitante, integrada, subsequente e deu outras providências, como a destinação de recursos do PROEP. Entretanto, além de sancionar o Decreto nº 5.154/2004, tornavam-se necessários nesse momento mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para que se adequassem às novas concepções pedagógicas progressistas para a EPT.

Porém, tais modificações não se efetivaram naquele momento. Ramos (2014, p. 77), destaca que ao manter as diretrizes anteriores, deu-se continuidade também às mesmas políticas, ou seja, “[...] marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade [...]”. Assim, apenas atualizou-se as Diretrizes de 1998 e 1999 do Governo FHC, segundo Ferretti (2016, p. 82). E assim, embora tenham permitido a integração entre os ensinos, não houve modificações naquele momento das orientações e diretrizes de como a integração deveria ocorrer. Significa afirmar, que mesmo que pudessem ser ofertados em matrícula única (Ensino Médio e Técnico), continuavam sendo concebidos como cursos independentes.

Segundo Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), esse campo é permeado por conflitos e divergências de forças progressistas e conservadoras em disputa pela hegemonia na educação. Tais disputas, foram explícitas no contexto da revogação do Decreto nº 2.208/97. De um lado, representando as forças progressistas, estavam educadores e pesquisadores da educação que almejavam romper com a dualidade histórica dos ensinos propedêutico e profissional/técnico por intermédio da formação unitária para a classe trabalhadora. De outro, os representantes de instituições privadas que assimilaram as propostas de organismos internacionais, e

---

<sup>46</sup> Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), havia outro segmento que defendia a revogação do Decreto 2.208/97, por meio de uma nova legislação e não de outro Decreto.

defendiam a formação para atender as necessidades do mercado de trabalho, ou seja, concebiam a educação como instrumento para formar trabalhadores que atendessem às transformações da estrutura produtiva/organizacional, assim como, aos interesses do mercado educacional. Dessa maneira, o Decreto nº 5.154/2004 “[...] é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta de setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas da sociedade [...]” (FRIGOTTO, et. al. 2012, p. 27).

Por isso, o Decreto em questão tentou conciliar interesses contraditórios em disputa. Tratou-se mais de flexibilizar as modalidades de ensino ofertadas do que garantir uma transformação estrutural para o ensino profissional. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 30), ao mesmo tempo em que o Decreto possibilitou a integração entre Ensino Médio e profissional, houve no MEC uma reestruturação administrativa que separou a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, impedindo políticas de integração entre os ensinos. Assim, a promessa de integração viabilizada pelo Decreto nº 5.154/2004, é em parte inviabilizada por questões administrativas. Importante destacar que somente em 2008, o referido Decreto foi incorporado pela LDB, pela Lei nº 11.741/2008.

O exemplo do Decreto citado, explicita o direcionamento das políticas educacionais no Governo de Lula, que embora são compreendidas como avanços em certa medida, não romperam com estrutura dual dos ensinos e não representaram mudanças estruturais progressistas, se bem que ocorreram avanços, devido a existência de forças contrárias, assim, tais políticas ora avançam, ora retrocedem, e ainda, tentam conciliar-se, mesmo que contraditoriamente. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1091), as políticas para EPT, nos primeiros anos do Governo Lula, mostraram-se “focais e contingentes” colocadas em prática com políticas fragmentadas, no entanto, representassem em comparação ao governo de FHC, avanços importantes.

A ausência de uma política consistente e abrangente fez proliferar políticas e programas focais que não possibilitam mudanças estruturais, mas apenas paliativas, como por exemplo: o Programa Escola de Fábrica em 2005, que por meio da parceria público e privado, ofertou formação profissional com utilização dos recursos do PROEP, para jovens entre 16 a 24 anos de baixa renda; o Projovem,

criado também em 2005, destinado aos jovens entre 18 a 24 anos que não concluíram o Ensino Fundamental e não estavam empregados, buscava-se elevar a escolaridade dos mesmos e ofertar qualificação rápida para inserção no mercado laboral, apesar que em 2008, foi reelaborado e passou a ser denominado de Projovem Integrado, dividido em quatro modalidades: Projovem Adolescente, Urbano, Campo e Trabalhador, para o atendimento de públicos mais específicos.

Esses programas, dimensionam as políticas fragmentadas que foram produzidas e destinadas à públicos específicos. Priorizou-se políticas focais em detrimento de mudanças estruturais. Embora foram importantes em alguns aspectos, não foram suficientes para romper com os estraves e as forças que reproduzem as diferentes desigualdades. Segundo Ramos (2014, p. 78), ainda durante o mandato de Lula foi gerido uma importante política destinada ao aumento da escolarização de jovens e adultos integrado a qualificação profissional por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, e, posteriormente, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, conhecido como Proeja, em consonância com o Decreto nº 5.154/2004. Segundo informações disponibilizadas no site do MEC na internet, a iniciativa para o Proeja deu-se a devido aos dados do IBGE/PNAD de 2003, que informou que 68 milhões de jovens e adultos não haviam concluído o ensino fundamental<sup>47</sup> no Brasil (MEC, 2017), e que foi financiado pelo FUNDEB e pelo Programa Brasil Profissionalizado.<sup>48</sup>

O Programa Brasil Profissionalizado foi instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, sob gestão da SETEC, tendo como propósito subsidiar o financiamento para que os Estados implantassem o Ensino Médio integrado a EPT, de maneira a adquirir equipamentos, laboratórios, reformas, ou seja, modernizar e readequar as escolas. Esses objetivos respondem também ao Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007. Assim, estão descritos seus propósitos no artigo 1º:

I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação

---

<sup>47</sup> BRASIL/MEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: 27 abril 2017.

<sup>48</sup> BRASIL/MEC. **Fontes de Recursos para o Proeja**. 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1491-fontes-recurso-proeja&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1491-fontes-recurso-proeja&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 abril 2017

profissional dos educandos; III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais; IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância; V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional; VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos; VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio. (BRASIL, Decreto nº 6.302/2007).

Além de financiar a reestruturação das escolas visando ampliação das vagas para a educação profissional no âmbito estadual, buscou-se também, contemplar vagas para o público do Proeja nessas instituições. Pode-se dizer, que esse foi um programa que repercutiu positivamente na melhoria do ensino profissional nos estados, pois incentivou a oferta e a readequação das escolas para a oferta de Ensino Médio integrado ao ensino profissional. Segundo Garcia (entrevista, 12/12/2016), o Paraná foi beneficiado com tais recursos, o qual possibilitou equipar diversas escolas no Estado para atender aos cursos de educação profissional nas escolas públicas estaduais, principalmente, quando integrado o Ensino Médio e educação profissional. Pelas razões expostas, é possível dizer, que muitas foram as iniciativas positivas para a EPT, embora parte delas tenham sido de pouca efetividade e ocorreram de forma fragmentada, sem alterar estruturalmente as políticas. Muitas ações foram advindas de decretos, correndo o risco de serem modificadas por governos posteriores.

Ao analisar o período entre 2003 e 2010 em que Lula governou, Frigotto (2011), destaca que esperavam-se mudanças estruturais que não se operaram. Além disso, deu-se continuidade às políticas da década de 1990 e manteve-se a tendência de conciliar interesses dos setores dominantes e das massas. Operou-se em nível governamental de maneira que não alterou “[...] nem o tecido estrutural de uma das sociedades mais desiguais do mundo, nem a prepotência das forças que historicamente o definem e o mantêm.” (FRIGOTTO, 2011, p. 238).

Embora tenham ocorrido avanços sociais, por exemplo, o acesso ao crédito e aos bens de consumo, que resultaram em certa medida na melhora da

qualidade de vida da população, além de, diferentes programas de acesso ao Ensino Superior privado, como também a criação de universidades públicas, não houve segundo Frigotto (2011, p. 241), radicalidade nas ações de maneira a não “[...] confrontar as relações sociais dominantes”. Por conseguinte, pode se afirmar que “[...] o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido”, segundo o referido autor, assim diz ele:

[...] ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma. (FRIGOTTO, 2011, p. 241).

Para Frigotto (2011), no âmbito educacional não foi diferente. Por isso, ao não confrontar as forças contrárias, manteve-se uma gestão de políticas públicas pautadas em ações fragmentadas, nas parcerias entre público e privado, mantendo-se a dualidade estrutural, como já mencionado. Aliás, as parcerias entre público e privado foram ampliadas no Governo Lula, principalmente, para oferta de educação profissional, da qual o setor privado beneficiou-se enormemente com recursos públicos, principalmente o Sistema S, como já dito no capítulo anterior em relação ao PRONATEC, durante o governo de Dilma Rousseff.

As expectativas no governo do Partido dos Trabalhadores foram maiores do que se efetivou no âmbito da educação, no sentido de romper com a lógica do governo de FHC. Do mesmo modo, ações positivas ocorreram e foram importantes também para o ensino público, como a criação de “[...] 14 novas universidades federais, a abertura de concursos públicos, a ampliação de recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) [...]” (FRIGOTTO, 2011, p. 244). Esse último representa a transformação dos antigos CEFETs em Institutos Federais e sua ampliação pela Lei nº 11.892/08, que será tratado no próximo capítulo, e que representou segundo Pacheco (2012), em uma política de grande impacto para a EPT, já no segundo mandato de Lula, continuado em expansão no Governo de Dilma Rousseff.

Ciavatta e Ramos (2012, p. 32), destacam que nos governos de Lula e Dilma deu-se continuidade também a política de Diretrizes Nacionais do governo

FHC, o que as autoras denominam de “Era das Diretrizes”. Trata-se da utilização das Diretrizes Curriculares Nacionais “[...] como instrumento de obtenção de consenso dos professores e das escolas, por meio da distribuição extensa de publicações, com o apoio de instrumentos normativos, decretos e pareceres do Conselho Nacional de Educação [...]” Ou seja, a lógica imposta pelas Diretrizes, segundo as autoras, “[...] confirmam a escola como aparelho privado de hegemonia [...] ao utilizar-se das diretrizes para determinar “[...] a direção política e cultural da sociedade por intermédio da educação [...]” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

Isso porque, o mesmo relator das Diretrizes da década de 1990 foi o relator das Diretrizes de 2012. Portanto, deu-se continuidade a mesma lógica das políticas educacionais anteriores, pautadas nas competências e voltadas ao mercado de trabalho<sup>49</sup>. Dessa maneira, as atuais Diretrizes embora tenham apropriado-se de algumas reivindicações de pesquisadores progressistas, mantiveram-se em consonância com as recomendações dos organismos internacionais e dos setores empresariais.

Segundo Lima (2012), no governo Dilma houve uma tendência que pode incorrer na mercantilização da educação profissional, contrariando de certa maneira os avanços que vinham sendo conquistados, em especial, no sentido de reconhecer a educação como direito social. Essa perspectiva relaciona-se ao Pronatec, nos que diz respeito a oferta de bolsas para a formação para estudantes e trabalhadores, além do repasse de recursos para o setor privado em um período de crise do capital. Assim, o autor sinaliza que o programa pode servir para criar estratégias de diminuição dos gastos públicos nessa área, não privilegiando o Ensino Médio integrado à educação profissional, visto que, o Pronatec em sua maior oferta realiza-se por meio de cursos FIC. (LIMA, 2012, p. 74). Dessa maneira, a diminuição no tempo de formação e nos gastos para a área vincula-se aos interesses do capital, pois menor tempo de formação produz menor valor da força de trabalho, contradição esta que se mostra condizente com a crise do capital, no contexto da reestruturação produtiva.

Essa crise se ancora não apenas no propósito de redução dos custos do Estado a serviço do capitalismo financeiro mundial, mas também se valida na superação da lógica fordista-keynesiana (mercado crescente com mão de obra crescente e aumento do custeio social

---

<sup>49</sup> Ver: Ciavatta; Ramos, 2012.

da reprodução da força de trabalho) em que se afirma uma nova lógica vinculada à acumulação flexível (mercado crescente com mão de obra decrescente e redução do custeio social da reprodução da força de trabalho) viabilizada pelas mudanças tecnológicas e organizacionais trazidas pelos processos de reestruturação produtiva com seus novos equipamentos e formas de gerir pessoas. (LIMA, 2012, p. 76-77).

O referido autor (2012) destaca que a redução dos custos de formação e o repasse de recursos públicos para a iniciativa privada incorrem no direcionamento para formação das necessidades do mercado, que tende a orientar a formação profissional. Embora haja elementos que contrariam a política de educação profissional pública e de qualidade como o citado anteriormente, os avanços sociais no período foram de suma importância para a educação profissional no país, como o Decreto nº 5.154/2004 e outros atos normativos advindos desse, como também, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Profissional, a criação do FUNDEB pela Lei nº 11.494/2007, o Plano Nacional de Educação - 2014 e principalmente a expansão da Rede Federal de educação por meio da Lei nº 11.892/2008. As gestões de Lula e Dilma ocorreram em contextos econômicos diferentes e que de certa maneira orientaram as políticas educacionais nos períodos, mas de modo generalizada, ambos privilegiaram a democratização no acesso à educação no país ampliando enormemente o ingresso ao ensino profissional e superior em comparação a gestão de FHC.

#### 2.4 GOVERNO TEMER (2016-2017): DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO AOS IMPACTOS NA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Nessa breve explanação, pretendeu-se por intermédio da análise da Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017, discorrer sobre as mudanças que estão em curso para o Ensino Médio e que instaurou modificações significativas para esse nível de ensino. Tal Lei foi advinda da proposta do Projeto de Lei nº 34/2016, que por sua vez, originou-se da Medida Provisória nº 746/2016, já no Governo de Michel Temer. Desde a posse de Michel Temer, retrocessos na educação vêm consolidando-se de maneira autoritária, ou seja, sem discussões com setores interessados e, por essa razão, contrariando alguns progressos empreendidos nos governos de Lula e Dilma. Considerou-se importante nesse trabalho dissertar sobre

tal documento, pois esse colocou em risco os avanços de uma proposta de ensino pautado na formação humana unitária e ameaça a efetividade das metas educacionais do Plano Nacional de Educação, produzido na gestão de Dilma Rousseff, elaborado a partir de discussões de diversos grupos e fóruns coletivos concernentes à educação.

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, mostra-se por informações do IDEB e do Censo Escolar, uma etapa marcada pela baixa produtividade e altos índices de evasão. Era sabido que alterações nesse nível de ensino tornavam-se necessárias, como demonstra Moehlecke (2012, p. 56), isto é: “[...] o acesso ao ensino médio tem se mantido estagnado nos últimos dez anos, juntamente com altas taxas de evasão e repetência, associadas a um baixo desempenho dos alunos em testes nacionais de avaliação. [...]” Assim, devido as necessidades impostas pelo contexto educacional no país, o Plano Nacional de Educação sancionado pela Lei nº 13.005 de 2014, tentou abarcar os principais problemas a serem enfrentados na educação e, por isso, foram estabelecidas 20 metas a serem trabalhadas para melhorar os índices educacionais em um prazo de 10 anos. Entretanto, devido a Lei nº 13.415/2017, inúmeras metas podem ser comprometidas.

A proposta da Meta 3, do PNE (2014-2024) era universalizar o acesso ao Ensino Médio, ampliando para 85% das matrículas para jovens de 15 a 17 anos até 2024. Segundo informações do IBGE/PNAD referente a 2015 e disponibilizadas pelo MEC<sup>50</sup>, apenas 66,8% de jovens em idade escolar frequentavam o Ensino Médio ou haviam concluído. A desigualdade social marca esses percentuais, visto que os índices das matrículas dos mais ricos, é muito superior aos mais pobres no Ensino Médio, segundo informações do Observatório do PNE. Esse também informa, por meio dos dados do IBGE/PNAD que a taxa de matrícula urbana é superior ao da zona rural, ou seja, desigualdades por localidade também devem ser minimizadas para universalizar esse nível de ensino.<sup>51</sup>

Significa afirmar, que universalizar o Ensino Médio, garantir a permanência dos jovens na escola, melhorar a qualidade educacional e a infraestrutura das escolas da rede pública, associar o Ensino Médio à educação

---

<sup>50</sup> Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em 29 abr 2017.

<sup>51</sup> Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/indicadores>>. Acesso em 01 mai 2017

profissional, entre outros, podem ser ações que possivelmente revertam esses percentuais de desigualdades socioeducacionais, que marcam as juventudes no Brasil. Incomoda-nos, no entanto, que as ações tomadas para tal efeito tenham sido justamente autoritárias, por Medida Provisória, sugerindo apenas alterações curriculares, sem propor mudanças nas estruturas, onde residem realmente os problemas na educação, como por exemplo: baixos salários para professores; ausência de concursos; carência no número de escolas; excesso de estudantes por turma; pouco tempo de preparação de aulas por professores; quantidade excessiva de contratos temporários, etc. Gaudêncio Frigotto explicita bem essas questões paradoxais:

A escola que exclui é a escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas levando-os frequentemente ao adoecimento. A medida provisória joga uma cortina de fumaça sobre esta realidade e ainda a agrava. Afinal, da forma como o currículo do ensino médio está sendo proposto, inclusive retirando a obrigatoriedade de artes e de educação física, a escola pode prescindir tranquilamente de laboratórios, teatros, quadras esportivas etc. Além disso, a falta de professores de algumas disciplinas pode vir a ser um parâmetro de definição dos sistemas de ensino sobre qual itinerário oferecer. Este problema ficaria remediado com a total desresponsabilização do poder público com a realização de concursos e efetivação de novos professores. (FRIGOTTO, 2016a, p. 03).

Enquanto não se alterarem essas disparidades estruturais, os números continuarão revelando tais defasagens. Ao invés, de alterar as estruturas de desigualdades, que vão muito além da reforma curricular, priorizou-se na nova Lei, o ensino voltado a aprofundar as diferenças na formação do trabalhador e dos que pretendem dar continuidade aos estudos, com oferta de formação restrita e limitada. A Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017, inicialmente apresentada como Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, publicada no dia 23 do mesmo mês, do Governo de Michel Temer, tendo como Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho e conhecida como “MP do Ensino Médio,” tornou-se Projeto de Lei nº34, em dezembro de 2016, devido sua aprovação na Câmara dos Deputados, e posteriormente, foi aprovada no Senado Federal, da qual foi sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017, na forma de Lei nº 13.415. Essa, alterou a organização,

financiamento, a carga horária e o conteúdo do Ensino Médio em todo o país, com 22 artigos que estabeleceram as alterações nas seguintes leis e decretos:

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (LEI Nº. 13.415/2017).

É importante salientar que o conteúdo dessa reforma é originária do Projeto de Lei nº 6.840 de 2013, que posteriormente foi modificado em alguns elementos. Segundo Garcia (Entrevista em 12/12/2016), tal PL incorporou interesses de algumas instituições como destacado na citação:

[...] o Projeto de Lei nº 6.840 de 2013, foi elaborado com a participação de grupos como 'Todos pela Educação', Fundação Lemann, Instituto Unibanco, o Sistema 'S', entre outros que se beneficiariam de alguma forma com as mudanças e que deixaram os esforços no Conselho Nacional de Educação para agir com propostas no Congresso Nacional.

De acordo com Ferretti (2016), o Projeto de Lei nº 6.840/2013, elaborado pela "Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio" na Câmara dos Deputados em 2012, propunha modificações no currículo, na Lei nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2011. Nesse documento, já apontava para uma base comum até o segundo ano do Ensino Médio e no terceiro ano o aluno poderia escolher uma área de ênfase, entre essas, a educação profissional. Segundo ele:

[...] a obrigatoriedade da opção na terceira série promove a fragmentação do processo formativo que antecipa para a educação básica (portanto para todos) processos de especialização que a comprometem e ferem a proposta de integração constante nas atuais Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. [...] (FERRETTI, 2016, p. 86).

No entanto, com o itinerário formativo de maior carga horária, foi proposto o ensino integral, que não deve ser confundido com formação integral, segundo nos

alerta Ferretti (2016). O ensino integral proposto seria no diurno e com duração de 7 horas diárias. Já, para o ensino noturno, seriam proibidas as matrículas de menores de 18 anos. Dessa maneira, ignorou-se o fato de grande parcela das juventudes brasileiras serem trabalhadoras. Ainda de acordo com Ferretti (2016, p. 87), o projeto de Lei tinha alguns pontos positivos: o professor com dedicação exclusiva, que possibilitaria o atendimento em uma única escola e o financiamento para construção e reforma de escolas. No decorrer dessas discussões, criou-se o grupo “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio,” composto por pesquisadores de diferentes instituições e que eram contrários a PL nº 6.840/2013. Esse grupo interviu para que revisões no projeto fossem realizadas, o que ocorreu em 16 de dezembro de 2014, e concluídas as atividades, segundo Ferreti (2016).

Dessa maneira, entende-se que já havia essa proposta de mudança tramitando, ou seja, não trata-se de uma proposta nova, mas que adveio por Medida Provisória, ou seja, imposta e sem discussões com os setores interessados, privilegiando determinados grupos. Como bem demonstra Gaudêncio Frigotto:

A reforma de Ensino Médio proposta pelo bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático, liquida a dura conquista do Ensino Médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública. Uma agressão frontal à Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação Nacional que garantem a universalidade do Ensino Médio como etapa final de Educação Básica. (FRIGOTTO, 2016b, p. 329).

Desde que foi divulgada, a Medida Provisória nº 746/2016 e depois de ter sido substituída pelo Projeto de Lei nº 34/2016 e que culminou na Lei nº 13.415/2017, sua tramitação foi breve e sem discussões com a sociedade civil, ou seja, desde o primeiro momento até a Lei sancionada. Esse trâmite, não significou que seu conteúdo tenha sido modificado, pois substancialmente permanecem inalterados os principais pontos, como por exemplo: a formação por itinerários por área de conhecimento, o ensino de tempo integral, a inclusão de profissionais com notório saber para a educação profissional, a legislação trabalhista flexibilizada para a docência; os financiamentos; as parcerias com outras instituições de ensino e outros espaços de formação de alunos, além da explícita adoção da educação a distância como forma de complementação da carga horária, entre outros, dos quais, tem incitado debates e discordâncias dos diversos grupos vinculados à educação,

como instituições, sindicatos, organizações da sociedade civil, professores e alunos do Ensino Médio.

Como já mencionado, tal mudança não foi discutida com os setores interessados e por isso foi realizada inicialmente através de uma Medida Provisória. Trata-se de medida impositiva e autoritária, que ensejou “ocupações” de escolas, universidades públicas e demais instituições de ensino por milhares de alunos em todo Brasil, e principalmente no Paraná, que ficaram conhecidas como “Primavera Secundarista”. Infelizmente, tais protestos não conseguiram barrar o caminho de aprovações da MP e também não resultaram em mudanças significativas no referido Projeto de Lei. Por outro lado, as ocupações dos estudantes nas escolas e nas universidades, demarcaram a oposição crítica dos mesmos em relação à essa proposta de reformulação curricular instituída por Medida Provisória, o que destoa de todo e qualquer caminho democrático de elaboração de políticas públicas de educação.

Devido a magnitude das mudanças impostas pela Lei nº 13.415/2017, buscou-se analisar os principais artigos e suas implicações para o Ensino Médio e aos alunos e profissionais da educação. Assim, referente a carga horária, o artigo 1º da Lei nº 13.415/2017, alterou o Artigo 24 da LDB Inciso I, de forma que o Ensino Médio deverá ter 1.400 horas anuais a ser aplicado de “forma progressiva” pelas escolas no prazo de cinco anos, ao invés de 800 horas divididas em no mínimo 200 dias letivos como constava na LDB/96. Essa urgência nas mudanças não considera o tempo hábil para a preparação curricular das escolas e secretarias e também da falta de estrutura das escolas em receber os alunos por mais tempo, de maneira, que inicialmente isso poderá ser realizado por “improvisos” já que ainda não foram divulgados a Base Comum Curricular, orientações técnicas e financiamento, no primeiro momento.

Isto é, inicialmente, as escolas deverão aumentar a carga horária para 1.000 horas anuais. Progressivamente para 1.400 no prazo de cinco anos. De maneira que a Base Comum corresponderá a 60% da carga horária e não deve ultrapassar 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio. O restante será complementado com o Itinerário Formativo de “escolha do aluno”. É preciso dizer que o aluno não poderá realizar escolhas totalmente, pois isso dependerá do que a escola ofertará, visto que, se deslocar do bairro ou município para cursar o itinerário formativo que pretende não será possível à todos, pois as dificuldades financeiras e

de transporte, entre outros fatores podem restringir tal autonomia. Frigotto comenta essa mudança em uma entrevista concedida a Marise Ramos, vinculada à FIOCRUZ em 30 de setembro de 2016:

[...] Desta forma, o ensino médio reduz a formação básica a um mínimo e sonega aos estudantes o direito de ter acesso ao conhecimento em suas mais diversas áreas, o que lhes proporcionaria a compreensão dos fundamentos da realidade produtiva, social, econômica, política, ética e estética da vida, para estreitar sua formação desde muito cedo. (FRIGOTTO, 2016a, p.02).

A limitação de 1.800 horas para a base comum (que contempla diferentes áreas do saber) restringe o conhecimento do aluno no Ensino Médio e o encaminha para a especialização em um itinerário formativo, comprometendo a formação na totalidade. É importante destacar que o de Ensino Médio Integral refere-se a carga horária e não ao ensino integral no sentido da formação na totalidade, como propõe a politecnia.

Trata-se, então, da expansão do tempo do aluno na escola, que em média é de 4 horas e será ampliada para 7 horas. Ou seja, de 2.400 horas constantes na LDB, passa a ter 4.200 horas, ignorando o fato que grande parcela das juventudes necessitam trabalhar, e por isso, buscam conciliar a escola e o trabalho. Esta carga horária, segundo o documento, pode ser desenvolvida, em parte, de forma flexibilizada. Nas palavras de Frigotto (2016), a flexibilização curricular e o [...] argumento de excesso de disciplinas no currículo esconde o que querem dele retirar – Filosofia, Sociologia e diminuir a carga de História, Geografia etc. [...]” (FRIGOTTO, 2016a, p.02). No Artigo 3º da referida Lei foi acrescentado à LDB o Artigo 35-A, que diz as áreas que serão objeto da Base Nacional Comum Curricular: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além da parte diversificada do currículo que consta no Artigo 26 da LDB. Ou seja, a Base Nacional Comum Curricular estabelecerá os conteúdos a serem abordados no currículo comum, além de serem contemplados nos itinerários formativos.

Nesse mesmo Artigo 3º o §3º, estabelece que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórios em todos os anos do Ensino Médio. A Língua Inglesa também torna-se obrigatória, mas diz que os sistemas de ensino poderão ofertar em caráter optativo outras línguas, preferencialmente o Espanhol.

Salienta-se que a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa será a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Antes, na LDB, com o Artigo 26, parágrafo 5º, a oferta de uma Língua Estrangeira Moderna era objeto de escolha da comunidade escolar. O mesmo documento inclui como formas de avaliação “projetos e atividade *on line*”, de forma a contemplar as atividades da educação a distância.

O §2º do Artigo 3º, determina que: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia”, ou seja, não expressa como disciplinas, mas contempla essas áreas como “estudos e práticas” o que dá margem para acreditar que podem ser ministradas por professores de outras áreas. Isso significa um imenso retrocesso para a Sociologia e a Filosofia, como também para as outras disciplinas, isso porque a introdução daquelas disciplinas no Ensino Médio a partir de 2008 - Lei nº 11. 684/2008, que alterou o Artigo 36 da LDB - foi resultado de lutas e discussões importantes que realizaram-se no âmbito das universidades e da sociedade civil, que almejavam uma formação crítica e reflexiva dos processos sociais que permeiam a realidade social dos educandos.

Já a alteração do artigo 36, da LDB é realizado também no Artigo 4º, da Lei nº 13.415/2017, quando menciona os itinerários formativos de forma resumida, transferindo para a Base Comum Curricular os tratamentos dados para cada área. Assim, os itinerários formativos foram divididos nas seguintes áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional. Tais itinerários serão ofertados por meio das escolhas das redes de ensino “[...] conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. [...]” Para os alunos que optarem em realizar o itinerário formativo em “formação técnica e profissional,” os incisos I e II do §6º do Artigo 4º, diz que poderão ser realizadas parcerias para a oferta, além de serem consideradas “vivências práticas de trabalho” nesse nível de ensino. Ou seja, a opção pelo itinerário de formação técnica e profissional, pode ser compreendida como flexibilização desse nível de ensino e o estabelecimento de parcerias, transferindo a outras instâncias, como o setor produtivo e o setor privado, parte da formação do educando, o que possivelmente beneficiará intuições privadas na oferta de educação profissional. Outro aspecto de parceira se mostra no parágrafo 11º, do

Artigo 4º, quando diz sobre a parceria com a educação a distância, entre outros, desde que o aluno possa comprovar tal formação.

Isto é, os alunos do Ensino Médio poderão realizar uma parte da formação nas diversas áreas que serão expressas na BNCC, após essa etapa o educando terá que optar por apenas um itinerário, mesmo que, nessa etapa ele ainda não tenha segurança para fazer tal escolha, o que para Frigotto (2016a), pode representar uma geração de “analfabetos sociais”, pois a formação será fragmentada a uma área do conhecimento. Ou seja, trata-se do “[...] fatiamento do ensino médio, com violenta redução de suas finalidades e da formação que deveria ser básica, unitária e comum a todos os estudantes.” (FRIGOTTO, 2016a, p. 02).

Já o artigo 6º, altera o artigo 61, da LDB, referente aos profissionais da educação, considera que profissionais sem licenciatura, ou seja, com “notório saber”, possam lecionar no Ensino Médio. O notório saber pode ser advindo da “[...] formação ou experiência profissional atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenha atuado, exclusivamente para atender ao inciso V, do caput do Art. 36.” Significa dizer, que além de contrariar o exposto na LDB, também contraria o Plano Nacional de Educação, quando flexibiliza a formação dos docentes do Ensino Médio. A alteração do artigo 318, da CLT de 1943, é prevista no Artigo 8º da referida Lei, pois retira o número de aulas máximas por estabelecimento de ensino, sem que ultrapasse a carga horária semanal, de forma que o trabalho docente possa ser ainda mais precário diante desse cenário de flexibilização da jornada de trabalho.

Sobre os recursos financeiros, o Artigo 13º, dispõe que será criada a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, responsável por repassar recursos em um prazo de 10 anos às escolas para a readequação de infraestrutura. Entretanto, o repasse financeiro ocorrerá somente após a implantação do Ensino Médio Integral pela escola, ou seja, primeiro organiza-se o currículo para o tempo integral da qual os adolescentes permanecerão na escola com tempo estendido e sem adequação para recebê-los, e somente depois o financiamento será concedido gradualmente por um período extenso, de 10 anos. Nota-se, que em 15 de dezembro de 2016, tenha sido aprovada a Emenda Constitucional nº 95, que dispõem limites aos gastos públicos, e conseqüentemente, para a educação. Na Medida Provisória nº746, esse prazo era de 4 anos, porém, no

Projeto de Lei nº 34 foi estendido para 10 anos, e manteve-se na Lei nº 13.415/2017. Essa transferência será realizada pelo MEC ao FNDE e esse para os Estados e o Distrito Federal, de acordo com critérios estabelecidos nos artigos 13º ao 20º. Esses recursos serão repassados anualmente para manutenção e desenvolvimento das escolas que readequarem-se de acordo com os prazos estabelecidos na Lei. Os repasses financeiros serão calculados por “valor único por aluno” e somente após a divulgação da Base Nacional Comum Curricular.

É imprescindível dizer, que muito do que consta na Lei n. 13.415/2017, é objeto da Base Nacional Comum Curricular, que ainda está sendo elaborada. Portanto, existem lacunas que somente após aprovação daquela será melhor esclarecido. Até o momento as disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia serão obrigatórias, como “estudos e práticas” na Base Nacional Curricular Comum, mas não sabemos como será o cenário após a divulgação da mesma, já que essa elaboração está sendo feito “às escuras”, sem participação da sociedade civil.

Tais medidas, contrariam a defesa por uma educação de qualidade integral e politécnica para a classe trabalhadora, defendida desde a década de 1980, no Brasil, e que se materializou, inicialmente, no projeto de LDB apresentado na década citada, pelo Deputado Otávio Elísio. Tal perspectiva de educação, foi a base para várias ações no campo educacional no Governo Lula e Dilma e também resultantes de lutas pela hegemonia do campo educacional. Para Frigotto (2016a), a reforma proposta pela Lei nº13.415/2017, não corresponde aos interesses sociais e reivindicações da sociedade, mas alinha-se aos interesses de grupos, que historicamente, interferem na educação para atender aos seus próprios interesses, dessa maneira a Reforma do Ensino Médio:

[...] revela interesses de frações da classe dominante que seguem, inclusive em co-autoria, intelectuais do Banco Mundial, da Organização Mundial do Comércio, da OCDE, dentre outros. Como já afirmei, seus compromissos não são com o direito universal à educação básica, pois a consideram um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado. Este, uma espécie de um deus que define quem merece ser por ele considerado num tempo histórico de desemprego estrutural. O ajuste ou a austeridade que se aplica à classe trabalhadora brasileira, da cidade e do campo, pelas reformas da previdência, reforma trabalhista e congelamento por 20 anos na ampliação do investimento na educação e saúde públicas, tem que chegar à escola pública, espaço onde seus filhos estudam. (FRIGOTTO, 2016a, p.03).

Quer dizer, os interesses da Reforma do Ensino Médio não advêm das necessidades da educação da classe trabalhadora, mas têm como foco atingir a formação dessa classe sob a demanda de interesses alheios à ela. Ainda segundo Frigotto (2016a), a Reforma do Ensino Médio vai além do ensino profissional compulsório da Ditadura Militar e do Decreto nº 2.208/97, afinal: “[...] se antes o foco era separar a educação profissional do ensino médio, agora o que se quer é reduzir o ensino médio e substituir parte da formação geral comum pela formação técnico profissional. [...]” (FRIGOTTO, 2016a, p.03).

Segundo, Martins; Fonseca e Pronko (2017, p. 06), a base da Reforma do Ensino Médio é incompatível com as lutas em prol da escola pública e gratuita para classe trabalhadora e é contrária a formação integral, assim, tratou-se de aprofundar, ainda mais a “[...] dualidade que acaba por legitimar e sustentar a perspectiva de que a educação deve ser diferenciada e gerar distintas categorias de cidadão”. Nesse sentido, os alunos que dependem da escola pública terão sua formação comprometida em relação aos alunos que não dependem dela.

Desde dezembro de 2016, como forma de legitimar a Reforma do Ensino Médio, foram realizadas propagandas governamentais nos principais canais de televisão e outras mídias relacionadas às mudanças no Ensino Médio. Essas foram representadas por jovens atores que diziam serem mudanças positivas para o “futuro dos mesmos”, com o *slogan* “agora é você quem decide seu futuro” ou “quem conhece, aprova!”. Como demonstrado na mídia, pretendeu-se apresentar uma visão de que os jovens possam ser protagonistas, ou mesmo, escolher o que querem estudar a partir de suas aptidões, camuflando a informação de que a educação nos últimos anos da Educação Básica será limitada às áreas de conhecimento, abortando as possibilidades de um ensino integral e completo de todas as áreas do conhecimento. Ocultando ainda, o fato de como isso se dará em municípios que possuem apenas uma escola pública de Ensino Médio, entre outras inverdades.

As propostas de Ensino Integral, que valorize a formação humana com contribuição de todas as áreas do conhecimento são inviabilizadas pela nova proposta de Ensino Médio. Ou seja, o jovem se limitará a um itinerário formativo, optando entre uma das áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Profissional, como já destacado. Como denominar isso

de autonomia do estudante? Sobre as mudanças e seus impactos no Ensino Médio a Profa. Sandra Garcia (2016) diz:

Ele coloca em risco o Ensino Médio Integrado e eu acho que novamente ele tem um caráter de afetar novamente a rede federal, assim como foi a 2.208 lá atrás na separação, porque a proposta das áreas de conhecimento elas acabam com a integração. A integração é o currículo único. A área de conhecimento mesmo que a educação profissional passa a ser uma, não é colocado como uma área, mas ela acaba [...]. Então, separa, e na educação profissional principalmente, porque quando vai falar das parcerias, do aproveitamento de estudos, tudo que está colocado lá, novamente vai para coisa da concomitância, que é um projeto que dá bem de acordo com a questão de você contratar essas organizações sociais, o Sistema “S”, essas coisas todas e Ead agora muito forte, porque ele conseguiu piorar [...]. É uma coisa triste, ele conseguiu piorar com essa questão de educação a distância. Ela estava de alguma forma presente, mas não estava tão explícita como agora bem triste de ver. [...]. (GARCIA, Entrevista concedida em 12/12/2016).

É importante destacar que no ensino privado poucos elementos se alterarão. De fato, trata-se de retrocesso na Educação Básica no Brasil, visto que haverá separações significativas para o jovem que depende da escola pública, em detrimento do jovem que tem possibilidade de estudar na rede privada. Assim, volta-se a separação na formação dos jovens que se encaminharão para o mundo do trabalho e tem limitada sua formação, dos jovens da rede privada, que possuem acesso a uma base de conhecimentos mais completa e integral.

Para Frigotto (2016b), a reforma do Ensino Médio como foi proposta, contraria as principais conquistas desse nível de ensino presentes na Constituição Federal de 1988, e na LDB de 1996, pois culmina no dualismo estrutural da educação, além de, evidenciar na formação, a separação dos trabalhadores e dos dirigentes da sociedade, ou seja, propicia o “*apartheid* social”. Trata-se de “[...] um abominável descompromisso geracional [...] uma reforma que legaliza a existência de uma escola diferente para cada classe social.” (FRIGOTTO, 2016b, p.331).

Acredita-se, que uma mudança no Ensino Médio devesse priorizar uma formação sólida e integral, que possibilitasse mudanças gradativas para minimizar as desigualdades sociais no país por intermédio da educação. Porém, tais reformas propostas, culminam na ampliação das desigualdades existentes, ao precarizar ainda mais, a Educação Básica, desde a carreira docente até a limitação dos conhecimentos ofertados nesse nível de ensino, principalmente para a classe

trabalhadora. Trata-se de um retrocesso na esfera da educação pública no país, que pensou-se estar caminhando para políticas que visassem igualdade social.

Isto é, ao invés de uma reforma pautada no enfrentamento dos problemas concernentes à educação, buscou-se camuflar esses e propor mudanças curriculares que alinham-se as recomendações de organismos internacionais, mas principalmente, do mercado educacional. Em contrapartida, o próximo capítulo discorrerá sobre os Institutos Federais. Estes têm se mostrado um modelo de educação diferenciada, isto é, um avanço na oferta de educação básica profissional, superior e em nível de pós-graduação, mas que provavelmente serão afetados pelos projetos neoliberais em curso.

### 3 OS INSTITUTOS FEDERAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O presente capítulo estabelece como objetivos compreender os percursos, as dinâmicas, as contradições e os avanços que permearam a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008, responsável pela implantação de 38 IFs no país. E especificamente, trata-se de analisar o Instituto Federal do Paraná e sua atuação no Estado do Paraná. Dessa maneira, o capítulo foi dividido em quatro subseções. Entendeu-se, que esse percurso foi imprescindível, pois relaciona-se ao campus de Telêmaco Borba no âmbito das finalidades, dos objetivos, da gestão, das políticas, ou seja, fatores que influenciam diretamente na formação dos discentes no campus. Na mesma direção, permite compreender as possibilidades e limitações da efetivação da formação integral na perspectiva da politecnia.

Assim, no item 3.1 “Institutos Federais no Brasil: Trajetória, Legislação e Filosofia” tratou-se de percorrer a história recente de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio dos antecedentes legais que já anunciavam de certa maneira, a constituição da Rede Federal e dos Institutos Federais. Neste contexto, nos interessamos em compreender os processos de transformação das instituições federais em IFs, sua expansão, a legislação pertinente e a orientação ideológica, entre outros elementos que fazem parte desse percurso. Podem ser enumeradas como principais questões que buscamos responder neste texto: 1) Quais os marcos legais e teóricos que já antecipavam a nova perspectiva para a constituição dos Institutos Federais? 2) Como ocorreu a transformação das instituições já existentes em Institutos Federais? 3) Como delineou-se essa nova institucionalidade? 4) Qual o conteúdo da Lei nº 11.892/2008; e 5) Como aconteceu a expansão e alocação dos Institutos Federais a partir de 2009, quando inicia-se os processos de implantação?

Além da pesquisa documental e bibliográfica, optou-se em determinados momentos pela análise descritiva, principalmente para reconstituir os caminhos, as políticas, as orientações e características desse processo. Destacou-se nesse contexto, o incentivo ao ensino e a pesquisa como pilares da nova proposta e que tornaram-se modelo para as instituições futuras da rede, que segundo Otranto (2015), distinguem-se pela “nova arquitetura acadêmica”. Pelo exposto, a subseção 3.1 desenvolveu-se a partir da análise da Lei nº 11.892 de 2008 e suas implicações.

Fazem paralelo com este debate, a análise das metas relacionadas a educação profissional no Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 e nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014.

Dessa maneira, o tópico 3.2 “Os Planos Nacionais de Educação: 2001-2010 e 2014-2024” deteve-se especificamente nos Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 e de 2014-2024. Salieta-se, no entanto, que não foi consultado diretamente o PNE de 2001. Baseamo-nos na bibliografia sobre ele. Já o PNE de 2014, foi consultado e confrontado com a bibliografia existente. Buscou-se analisá-los a partir das seguintes questões: quais os trajetos e dificuldades de implementação que nortearam o Plano Nacional de Educação de 2001? E, como o Plano Nacional de Educação de 2014 incentiva a expansão do ensino profissional e técnico no país, e especialmente, interfere na expansão da Rede Federal? Utilizou-se da bibliografia específica sobre o tema, que propiciou constituir o contexto e as principais metas e resultados dos referidos PNEs, além de documentos oficiais produzidos pelo Governo Federal e o próprio Plano Nacional de Educação de 2014. Além disso, foi possível depreender os posicionamentos políticos referentes a política educacional nos Governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e os de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e Dilma Rousseff (PT) e as concepções ideológicas correspondentes que estão explícitos na elaboração, metas e resultados dos PNEs.

O tópico 3.3 “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR): História, legislação e políticas de acesso e permanência” desse capítulo, deteve-se na análise no Instituto Federal do Paraná (IFPR) e nos documentos oficiais de caráter público que orientam as políticas, o ensino, gestão, entre outros elementos, que relacionam-se diretamente aos documentos do Governo Federal exposto nos tópicos 3.1 e 3.2. Assim, foram consultados os seguintes documentos referentes ao IFPR: Regimento Geral, Estatuto, Plano de Desenvolvimento Institucional e os Relatórios de Auto Avaliação dos anos de 2010, 2011, 2012, 2014 e 2015, por saber que estes propiciam indicativos relacionados à expansão, às políticas de apoio ao estudante, à pesquisa e extensão, aos objetivos da instituição, entre outras informações relacionadas à instituição. Esse subcapítulo, Centrou-se na análise descritiva, considerando os objetivos, de maneira a constituir um panorama do IFPR no Paraná abordando as seguintes problematizações: 1) Qual a trajetória histórica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná? 2) Quais são os incentivos a pesquisa e extensão no âmbito do IFPR? 3)

Qual a trajetória de expansão física, discente e dos funcionários do IFPR? e 4) Quais as perspectivas teóricas pedagógicas que norteiam a formação dos discentes no IFPR? Além de outras questões sinalizadas no decorrer do texto.

Já o tópico 3.4 “Projeto Pedagógico Institucional e a Educação Omnilateral” concentrou-se no documento do IFPR, buscando responder principalmente as questões relacionadas às práticas pedagógicas, à organização curricular e às orientações teórico-metodológicas que direcionam o ensino na instituição, assim, algumas questões nortearam a análise, entre elas pode-se apontar as seguintes: 1) Que tipo de perspectiva teórica é predominante na formação dos discentes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio; 2) Quais as possibilidades de efetivação da formação integrada ou omnilateral/politécnica? Assim, na primeira parte realizou-se a análise descritiva do documento e em seguida a partir da análise bibliográfica pretendeu-se delinear os principais aspectos teóricos da educação omnilateral e politécnica que foi destacado no PPI, do IFPR.

Esse capítulo, portanto, buscou apresentar um panorama geral, tanto dos Institutos Federais, como do IFPR, de modo a compreender melhor essa nova institucionalidade e arquitetura acadêmica, assim como, sobre a perspectiva de formação idealizada para o ensino profissional técnico de nível médio, ou seja, que formação é pensada e efetivada aos jovens brasileiros, principalmente.

### 3.1 INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL: TRAJETÓRIA, LEGISLAÇÃO E FILOSOFIA

Como exposto acima, esse texto buscou realizar uma breve contextualização da Lei nº 11.892/2008, com o objetivo de traçar a recente trajetória de constituição de um novo modelo para as instituições federais de educação profissional e tecnológica. Entende-se, que representa uma nova perspectiva para a educação profissional que estava sendo gestada anteriormente, e por isso, já apontava para essas mudanças. Esse novo desenho institucional também é resultante de políticas públicas para a educação profissional que relacionam-se ao projeto societário comprometido com a diminuição das desigualdades sociais e a ampliação do direito à educação básica, profissional, tecnológica e superior do Governo Lula.

Para responder aos objetivos propostos nessa subseção em específico, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, documental e da legislação concernente à

criação e estruturação dos Institutos Federais. Também foram consultadas informações e dados publicados e disponibilizados no site da Rede Federal do MEC<sup>52</sup>, como já mencionado na introdução do capítulo. Dessa maneira, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: 1) Quais são os marcos legais e teóricos que já antecipavam a nova perspectiva para a constituição dos Institutos Federais; 2) Como ocorreu a transformação das instituições já existentes em Institutos Federais? 3) Como delineou-se essa nova institucionalidade? 4) Qual o conteúdo da Lei n. 11.892/2008; e 5) Como ocorreu a expansão e alocação dos Institutos Federais a partir de 2009, quando inicia-se os processos de implantação?

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, assim como, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todo país, no segundo mandato do Presidente Lula que corresponde entre os anos de 2007 a 2010<sup>53</sup>. Anteriormente, a Lei de 2008, alguns indicativos oficiais já apontavam para isso, pois era necessário antes revogar alguns dispositivos legais e criar outros para permitir que novas políticas se efetivassem.

Dessa maneira, o Decreto n° 6.095, de 24 de abril de 2007, dispôs sobre a integração de instituições federais e mencionava a transformação dessas instituições em IFETs - que depois com a Lei n° 11.892/2008 substituíram pela sigla de IFs. Esse Decreto já estabelecia o modelo de instituição, os níveis de ensino priorizados, assim como, de que forma ocorreria a transformação das instituições federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre outras normativas que concretizaram-se na Lei posterior de 2008. Pode-se dizer, que aquela lei teve as seguintes características: propôs a reorganização das instituições federais para que agissem de maneira integrada e no §2° do artigo 1° estabeleceu o modelo e características que seriam pautados no projeto de criação:

Os projetos de lei de criação dos IFETs considerarão cada instituto como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos do modelo estabelecido neste Decreto e das respectivas leis de criação. (BRASIL, Decreto n° 6.095, 2007).

---

<sup>52</sup> Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>.

<sup>53</sup> O Primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva ocorreu entre 2003 a 2006.

Manteve-se essas características na criação da Lei nº 11.892/2008, como o modelo multicampus e o comparativo da instituição com as universidades<sup>54</sup>, entre outras normativas como gestão, organização, assim, os níveis de ensino que seriam priorizados. Lima (2016b) destaca que o Decreto nº 5.225, de 2004, já havia elevado os CEFETs a mesma autonomia das universidades. Aquele instrumento normativo também definiu que a composição da integração das instituições federais se daria a partir de acordos voluntários das seguintes instituições: “Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado.” (BRASIL, 2007).

Outro exemplo dos indícios de criação dos IFs é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) divulgado em 2007, que determina a integração das instituições federais através da criação dos IFETs e a expansão das vagas ofertadas, entre outros, como é possível constatar no documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”. Esse documento informa que o objetivo era melhorar a qualidade da educação, principalmente da Educação Básica, assim como a valorização os profissionais da educação, a expansão da oferta daquele nível de ensino e dos cursos superiores. O PDE/2007 planejou ações por um período de 15 anos. O seu Plano de Metas foi sancionado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Entre as metas do PDE, havia a pretensão de ampliar a educação profissional ofertada pela Rede Federal em 150%, para atender ao desenvolvimento econômico, impulsionar com suporte tecnológico e pessoal qualificado os arranjos produtos locais, regionais e nacionais. Haddad (2008, p. 18), então Ministro da Educação, na publicação “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, comenta as metas do PDE de 2007 referente a educação profissional, na qual menciona alguns aspectos contrastantes entre as gestões dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010):

---

<sup>54</sup> Em relação a autonomia e a comparação com as universidades federais estabelece o Artigo 9º, “§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e cursos da educação superior, os IFETs serão equiparados a universidades.” (BRASIL, 2007).

De 1995 a 1998, não foi autorizada a contratação de um único docente ou técnico para o sistema de 140 unidades. De 2003 a 2006, foi autorizada a contratação de 3.433 docentes e técnicos administrativos. Foi deflagrado o maior processo de expansão da rede. Um dado simples dá a dimensão do que tem sido feito na educação profissional. De 1909 a 2002, quer dizer, em quase um século, foram autorizadas 140 unidades federais de educação profissional e tecnológica no País, pouco mais de uma por ano. De 2003 a 2010, serão autorizadas 214 novas unidades federais, ou seja, teremos realizado uma ampliação de 150% do parque federal de educação profissional e tecnológica em apenas oito anos. (HADDAD, 2008, p. 18).

Assim, entende-se que desde a primeira gestão de Lula buscou-se sistematizar gradualmente a rede federal e ampliá-la, visto que, em comparação com os governos anteriores, deu-se um salto quantitativo na oferta de educação profissional em instituições federais, acompanhados pela qualidade do ensino, pois seguiu um modelo semelhante nos estados. Ainda relacionado às Metas do PDE de 2007, pode-se dizer que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC disponibilizou um documento base para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, escrito por Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos (2007). Esse documento foi concebido para orientar a implantação do Ensino Médio Integrado com financiamento do Programa Brasil Profissionalizado, criado para atender ao PDE.

Dito de outra maneira, o documento do MEC foi elaborado para dar suporte as escolas na implantação do Ensino Médio Integrado contemplado na Lei nº 5.154/2004 e com financiamento do Programa Brasil Profissionalizado. O Ensino Médio Integrado, defendido no documento, entendia-o como estratégia de superação da dualidade histórica do ensino propedêutico e profissional, na perspectiva da associação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, propiciando assim, a escolarização e a formação para o mundo do trabalho devido as necessidades concretas dos sujeitos sociais, fossem eles jovens e/ou adultos, no entanto, pautado em uma formação sólida e politécnica (BRASIL/MEC/SETEC, 2007). O documento justifica a integração pelo entendimento de que ele:

[...] contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos

estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país. (BRASIL/MEC/SETEC, 2007, p. 24).

Compreende-se dessa forma, que anteriormente a Lei de criação dos Institutos em 2008, já haviam recomendações do Estado via SETEC/MEC para a implantação do Ensino Médio integrado, portanto, não é específico dos Institutos Federais, mas estava sendo recomendada desde o Decreto nº 5.154/2004 para que fosse implantado nas escolas da rede pública principalmente, municipais, estaduais e/ou federais. Devido as necessidades concretas impostas aos jovens e adultos era necessário a oferta de formação para a vida e para o mundo do trabalho, pois entendia-se que a vida laboral do jovem brasileiro ocorre precocemente, como destacado no primeiro capítulo dessa dissertação.

Além disso, o documento Base de 2007 também salientou que o atual Ensino Médio é preocupante devido à evasão, a insuficiência das vagas ofertadas e da “falta de sentido” para os jovens estudantes, assim, o Ensino Médio como está posto “[...] nem confere uma contribuição efetiva para o ingresso digno no mundo de trabalho nem contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no nível superior.” (BRASIL/MEC/SETEC, 2007, p. 26). Portanto, a proposta de Ensino Médio Integrado responderia positivamente para superar esses problemas. Assim, quando da criação dos Institutos Federais, a integração do ensino propedêutico e profissional foi privilegiado, reservando para essa modalidade, como se verá adiante, 50% das vagas nessas instituições.

Pelas razões apresentadas, entende-se que aqueles documentos já referiam-se a expansão da Rede Federal por meio da criação dos IFETs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esse percurso também foi facilitado pelo Decreto nº 5.154/2004 que revogou o Decreto nº 2.208/1997, permitindo a integração entre Ensino Médio e profissional, que havia sido proibido no Decreto de 1997.

No período de vigência do Decreto nº 2.208/97, os CEFETs priorizaram a oferta de Ensino Superior e do Ensino Médio não integrado à educação profissional (GOESSLER, 2016). Segundo Garcia (entrevista, 12/12/2016), alguns CEFETs, inclusive, foram contra a revogação do Decreto que proibia a integração, visto que, ofertavam Educação Superior e almejavam transformar-se em universidade. A

transformação do CEFET no Paraná em Universidade Tecnológica ocorreu pela Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005, que impulsionou outros estados a almejar tal transformação, aquela passou a ser denominada de UTFPR, com reitoria em Curitiba.

A Lei nº 11.195/2005, permitiu a possibilidade de expansão da rede federal, pois alterou a Lei nº 8.948/1994. Essa vetava a expansão da rede federal pelo governo na Era FHC. Esse havia modificado o artigo 5º, da Lei nº 8.948/1994, por meio da Lei nº 9.649/1998. Pela revogação, foi possível o reestabelecimento da expansão da rede federal no Governo Lula (GOEESLER, 2016; LIMA, 2016b; BRASIL, 2005, 1994, 1998). Ou seja, por meio da Lei nº 11.195/2005, foi possível retomar a expansão da rede federal, viabilizando assim, a criação dos Institutos Federais.

A maioria dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) criados em 2008, advinham de instituições já existentes que compunham a Rede Federal. Por isso, a origem dos Institutos Federais remontam a Escola de Aprendizagem e Artífices de 1909, tratado no capítulo anterior, que posteriormente recebeu diversas denominações ao longo de décadas, como: Liceus Industriais em 1937, pela Lei nº 378/1937; Escolas Industriais e Técnicas, pelo Decreto nº 4.127 em 1942; Escolas Técnicas Federais em 1959 pela Lei nº 3.552; e em 1978, por meio da Lei nº 6.545/78, as Escolas Técnicas Federais dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná transformam-se em CEFETs, (OTRANTO, 2010). Lima (2016b), destaca que esse processo de transformação das escolas técnicas em CEFETs, ocorreu no Maranhão em 1989 e no estado da Bahia em 1993.

Em outras Escolas Técnicas Federais, tal transformação ocorreu por meio da Lei nº 8.948 de 1994, sancionada por Itamar Franco, quando instaurou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e alterou para CEFET as outras Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais, de maneira gradativa, entre outros dispositivos (BRASIL, 1994). Entretanto, no Governo de FHC, como já mencionado, a Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, alterou a Lei nº 8.948/94 em alguns artigos, entre eles: incluindo o Artigo 47 que altera o art. 3º, incorporando a ela o §3º que restringe a expansão da rede federal, pois estabeleceu que somente poderiam ser criadas novas unidades quando estabelecido parcerias com os estados, municípios, setor produtivo e/ou outras instituições, que fariam a manutenção e gestão das unidades (BRASIL, 1998).

Lima (2016b), diz que efetivamente a retomada das transformações das Escolas Técnicas em CEFETs ocorreram apenas em meados de 1999, pois tal processo foi travado também pelo Decreto n° 2.406/1997 que regulamentou a Lei n° 8.948/94, assim como, pelo Decreto n° 2.208/97 que assentava-se no ideário do Estado mínimo. A transformação em CEFETs de outras escolas técnicas federais em 1999 está relacionada ao financiamento do PROEP, que adveio do convênio entre o Governo Federal e o BID. (BRASIL/MEC/SETEC, 2010, p. 13).

No Governo de Lula outras iniciativas alavancaram a retomada da expansão da rede federal, que demonstrava grande interesse nesse âmbito. Assim, a Lei n° 11.195/2005, autorizou a expansão da Rede Federal, e no mesmo ano, foi divulgado o Plano de Expansão da Rede Federal, que planejou a construção de 60 novas unidades. A segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal ocorreu em 2007, e propunha estender para 354 unidades até 2010<sup>55</sup>. A Terceira Fase de Expansão aconteceu em 2011, já no Governo de Dilma Rousseff.

Segundo Otranto (2010, p. 91), até 2008, a rede federal era composta por: “[...] 36 EAFs<sup>56</sup>, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadoras (UNEDs), 32 EVs<sup>57</sup>, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.” Assim, após a Lei n° 11.892/2008, a maior parte daquelas instituições transformam-se em Institutos Federais sob a mesma Lei e subordinadas a SETEC/MEC. Ou seja, aproveitou-se a estrutura e o pessoal que atuava nesses instituições quando da transformação em IFs, embora nem todas elas aceitaram tais mudanças, como por exemplo, CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro, que insistiram em tornar-se Universidade Tecnológica como ocorreu no Paraná. Outras optaram em permanecer com a estrutura e organização que já tinham, pois percebiam com desconfiança tal mudança, prevista pelo Decreto n° 6.095/2007 (OTRANTO, 2010).

Em pesquisa realizada por Célia Otranto e publicada parcialmente em 2008, as Escolas Agrotécnicas Federais tinham receio de perder a identidade, esse foi o principal fator da desconfiança na proposta de tornar-se Institutos Federais. Porém, a SETEC/MEC salientava que os investimentos iriam priorizar as novas instituições, argumento que pressionou de certa maneira a adesão das EAFs. Já nos

---

<sup>55</sup> Linha do tempo: Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>>. Acesso em 10 de fevereiro 2017.

<sup>56</sup> Escolas Agrotécnicas Federais.

<sup>57</sup> Escolas Vinculadas às Universidades Federais.

CEFETs, algumas instituições viam positivamente a transformação, pois intuía a possibilidade de expansão e também ao fato de que possivelmente seriam as reitorias no estado em que atuavam, no entanto, em outros CEFETs a prioridade dada aos cursos superiores – devido a adequação ao Decreto nº 2.208/97 – tornavam resistentes a oferta de metade das vagas para o Nível Médio, como orientava a Lei nº 11.892/2008.

No entanto, essas instituições fizeram exigências ao MEC, que iam desde maiores recursos destinados às instituições até a melhora no plano de carreira dos profissionais, que segundo a autora foi acatado pela SETEC/MEC e incluídas na nova Lei de 2008. Nas Escolas Vinculadas às Universidades Federais, embora vissem a possibilidade de galgar autonomia institucional e orçamentária, além da oferta de Ensino Superior, essas Escolas optaram em sua maioria pela continuidade de vinculação às universidades a quem estavam atreladas, tanto que das 32 instituições apenas 8 delas aceitaram a transformação em Instituto Federal, inicialmente. (OTRANTO, 2010).

Em outro texto, Otranto escreve que a convocação da SETEC/MEC se deu: “[...] pela Chamada Pública n. 002 de 12 de dezembro de 2007 a aderir à proposta, no prazo de 90 dias.” (OTRANTO, 2012, p 205). Período esse, considerado curto diante das mudanças de grande envergadura que poderiam ocorrer, chamada que sinalizou, ainda segundo a autora, a estratégia utilizada pela SETEC para pressionar essas instituições a aceitarem tal transformação.

Diante desse percurso, que foi sancionada a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. O novo modelo instituído pela referida Lei já havia em partes constituída no Decreto nº 6.095 de 2007, como já citado. Inicialmente 76 instituições compuseram a Rede Federal de Educação Profissional, ou seja, 36 Escolas Agrotécnicas Federais, 31 CEFETs, 8 Escolas vinculadas à Universidades Federais e uma Escola Técnica Federal. (OTRANTO, 2010, p. 105). Posteriormente, pela Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012, foi incorporado o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Essa amplitude da Lei nº 11.892/2008:

[...] integra um conjunto de medidas normativas visando à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do atual governo, que o tem como um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) [...] (OTRANTO, 2010, p. 104).

A proposta de expansão e maiores investimentos na oferta de educação profissional e tecnológica estava em consonância com o PAC que visava o desenvolvimento econômico, investindo dessa maneira, no desenvolvimento tecnológico e científico regional, como também, formação de pessoal qualificado para atender as demandas do crescimento econômico no período. De acordo com Otranto (2012), a iniciativa se dava por meio de cursos de menor duração do que os cursos superiores, pois tinham menor custo e estavam relacionados as recomendações do Banco Mundial, assim escreve a autora:

Apesar da pressão dos dirigentes dos Cefets e das demais instituições de educação profissional, o governo pavimentava o caminho para outra proposta, que não incluía a transformação em universidade e, sim, em outra instituição “alternativa” à universidade, que tivesse custos menores, já que as universidades de pesquisa eram apontadas desde a década de 1990, pelo Banco Mundial, como muito caras para os países em desenvolvimento. [...]. (OTRANTO, 2012, p. 202).

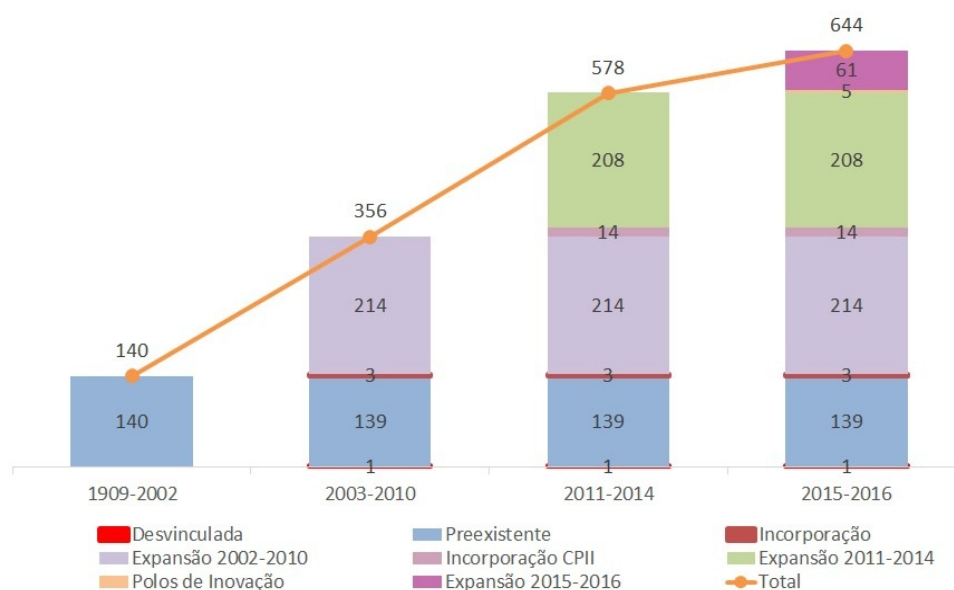
Entende-se dessa maneira, que as universidades tinham um custo maior em detrimento dos cursos técnicos e tecnológicos e com pouca ressonância social. E por isso, a expansão dos Institutos ocorreu em municípios distantes, muitas vezes da capital, ou seja, tentou-se abranger regiões com escassez de oferta desse nível de ensino. Assim, os Institutos Federais tornavam-se uma “alternativa”, como destacou Otranto (2012), tanto para diminuir os custos da educação em nível superior, com a oferta de cursos de tecnologia e os cursos intermediários, como o curso técnico.

Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta pelas seguintes instituições: 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o Colégio Pedro II, 23 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.<sup>58</sup> A figura 03, elaborada pela SETEC/MEC e disponível no site da Rede Federal, dá dimensão da expansão das instituições federais de educação profissional no país, entre 2003 a 2016, período das gestões de Lula e Dilma.

---

<sup>58</sup> <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>. Acesso em 03 abr. 2017

**Figura 03 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em Unidades**



**Fonte:** MEC/SETEC. Expansão da Rede Federal. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 maio 2017.

Como demonstrado na figura, entre 1909 a 2002, haviam cerca de 140 instituições presentes, principalmente, nas capitais dos estados. Ainda, segundo dados do portal da Rede Federal da SETEC/MEC, as instituições federais de educação profissional localizavam-se em 119 municípios nesse período. Já entre 2003 a 2010 quando o volume de instituições passou a contabilizar 356, como demonstrado, o número de municípios onde estavam instaladas tais instituições subiu para 321. Entre 2011 a 2014 quando o número de instituições chega a 578 unidades, os municípios atendidos somam 511. No período mais recente, entre 2015 a 2016 as instituições federais encaminharam-se para 644 unidades estabelecidos em 568 municípios, abrangendo todos os Estados e o Distrito Federal.<sup>59</sup>

A Lei nº 11.892/2008, estabeleceu como prioridade contemplar municípios de médio e pequeno porte em detrimento da alocação nas capitais, devido a característica multicampi, que deveriam ter as instituições. Resultando na divisão por regiões brasileiras da seguinte maneira<sup>60</sup>: Região Centro-Oeste (5); Região Norte

<sup>59</sup> Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 05 mai. 2017

<sup>60</sup> Segundo informações sobre a Rede Federal da SETEC/MEC, contabilizando apenas os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e não todos os campus dos CEFETs, Escolas Técnicas vinculadas às universidades, entre outras instituições que fazem parte da Rede Federal.

(7); Região Nordeste (11), Região Sudeste (9), Região Sul (6), totalizando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>61</sup>.

Pode-se dizer, que houveram algumas modificações na Lei nº 11.892/2008, por meio da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Assim, a Lei 11.892/2008, estabelece a composição da Rede Federal, as finalidades, características, objetivos e estrutura organizacional dos Institutos Federais, entre outras disposições gerais. A Lei nº 12.677/2012, alterou o artigo 1º da Lei 11.892/2008 ao incluir o Colégio Pedro II, e escreve no artigo 5º, Parágrafo Único, que as instituições da Rede Federal: “[...] possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.” (BRASIL, 2012). E, vinculadas ao MEC, são compreendidas no Artigo 2º da Lei nº 11.892/2008 como:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, Lei nº 11.892/2008)

E dessa maneira, “equiparadas às universidades”, pois tem autonomia, podem realizar certificações, assim como, tem independência curricular com foco principal na educação profissional e tecnológica. Já o Artigo 6º, da referida Lei, estabelece as finalidades e características dessas instituições, determina, assim, que os cursos ofertados devem priorizar a verticalização, com o propósito de desenvolvimento socioeconômico local e tecnológico, que estejam em consonância com as necessidades locais. E ainda, refere-se que entre as áreas, o ensino de ciências deve ser priorizado. (BRASIL, 2008).

O Artigo 7º, que trata dos objetivos dessas instituições determina: 1) priorizar o Ensino Médio integrado na oferta de educação profissional; 2) oferecer cursos FIC; 3) Realizar pesquisas aplicadas; 4) Desenvolver atividades de extensão; 5) estimular “processos educativos” que visem geração de renda; 6) ofertar cursos superiores, formação de professores e pós graduação em vários níveis. No artigo 8º, determina que deve ser reservado ao Ensino Médio integrado 50% das vagas, e

---

<sup>61</sup> Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>. Acesso em 06 de mai. 2017

para os cursos superiores de licenciatura e formação de professores, ao menos, 20% do total de alunos da instituição (BRASIL, 2008). Otranto (2015) salienta que a oferta de formação de professores estava em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, portanto, segundo ela, essa recomendação advinha das metas do PDE e que foram reafirmadas nesse momento. Além disso, a Lei assegura que as instituições são de estrutura multicampi e de orçamento anual para cada campus. E Possuem dois órgãos Superiores: O Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior, o primeiro é constituído pelo Reitor, os 5 Pró-Reitores e os Diretores Gerais de cada campus, e o segundo, explicitado no § 3º do Artigo 9º, possui um caráter mais democrático, pois:

[...] caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica. (BRASIL, Lei nº 11.892/2008).

Por essas razões, trata-se de uma instituição de organização e objetivos inédita no país, assemelha-se as universidades em alguns aspectos, entretanto, com diferenças notórias, que Otranto (2015) denominou de “nova arquitetura acadêmica”. Tal formato de organização, deve servir como parâmetro na criação e estruturação de todos os Institutos futuros da rede federal. O documento “Um Novo Modelo de Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes” de 2010, elaborado pela SETEC/MEC, estabelece os princípios que nortearão a implantação dos Institutos Federais no país, ou seja, a partir de um modelo preestabelecido. Assim como, informa sobre as bases ideológicas que devem orientar as ações dos IFs e das políticas que culminaram em sua criação.

O documento, esclarece que trata-se de uma política pública progressista, instituída pelo Governo Federal por meio da cooperação com estados e municípios, e pautado nos ideários da democracia, justiça social, igualdade, autonomia. Almeja a transformação social e está comprometida com o “todo social” e “articulada com outras políticas”, além de assentar-se na “[...] responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações. [...]” (BRASIL/MEC/ SETEC, 2010, p. 14).

O documento expressa claramente que os IFs não ancoraram-se apenas na demanda do mercado, ou seja, não volta seus interesses ao capital, mas antes de tudo, é concebido como instrumento de inclusão socioeconômica e educacional da população historicamente excluída (BRASIL/MEC/SETEC, 2010, p.20). Entende-se que por meio desses valores e caminhos que irão se constituir as bases para o desenvolvimento local e regional, visto que, os IFs devem atuar para além de seu espaço em direção a comunidade a qual está localizado, estabelecendo relações e compreendendo as necessidades locais, atuando de forma a responder as demandas, não somente do setor produtivo, mas da comunidade, dos movimentos sociais, entre outros, que “expressem os interesses do coletivo”. Acredita-se que a formação humana antecede a formação profissional, assim, a formação geral é de extrema importância para a autonomia, postura crítica diante da realidade social, assim como, o domínio das bases técnicas e científicas dos processos produtivos. Assim, a integração da formação técnica com o Ensino Médio se dará pela:

[...] integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. [...] (BRASIL/SETEC/MEC, 2010, p. 06).

Por essa razão, o documento da Setec destaca que os pilares da formação assentam-se na integração entre trabalho, cultura, tecnologia e ciência. Busca-se nessa perspectiva teórica romper com a dualidade estrutural dos ensinos Médio e técnico, assim como, da hierarquia dos saberes através da interdisciplinaridade.

Outro aspecto priorizado e de grande relevância é a pesquisa e o trabalho como princípios educativos, no intuito de formar “agentes políticos” e não somente trabalhadores qualificados (BRASIL/SETEC/MEC, 2010). Nesse sentido, entende-se que os IFs, além de uma instituição de educação profissional e tecnológica, possuem um compromisso social de extrema relevância nos contextos que estão localizados, tanto na produção e disseminação de tecnologia e ciência ancorados na tarefa de desenvolvimento local e regional, mas devem atuar na formação integral, humana e emancipatória com fortes laços com a inclusão social, com o objetivo de

transformação de uma sociedade marcada pela exclusão, pela intensa desigualdade social e regional (BRASIL/MEC/SETEC, 2010).

Diante disso, os Institutos Federais devem basear-se nesses princípios e objetivos que originam-se de uma política para a educação profissional e tecnológica que está em consonância com a perspectiva ideológica do governo que os criou. No entanto, alguns apontamentos têm sido realizados por pesquisas acadêmicas, que denunciam: a escassez de oferta de cursos do PROEJA nos Institutos Federais, a carência de recursos públicos<sup>62</sup> para estruturar adequadamente todos os campi dos IFs, a falta de comprometimento com a interdisciplinaridade, assim como, a possível precarização do trabalho docente para atender a verticalização dos cursos, da qual os professores tendem a atuar em diversos níveis, além de desenvolver projetos de pesquisa e extensão como destacaram Haliski e Machado (2016). Sem contar outros elementos que podem comprometer a efetividade das ações e orientações propostas.

Embora, esses fatores sejam levantados, no geral, há consenso de que os Institutos Federais tenham apresentado no contexto regional e nacional resultados expressivos, sejam no desenvolvimento tecnológico, nas parcerias com o setor público e a comunidade externa, assim como, nos exames em larga escala, como o ENEM<sup>63</sup>, dos quais os IFs tornaram-se referenciais de qualidade do ensino ofertado. E também, são muitas vezes, a única instituição de oferta de cursos técnicos, tecnológicos e superiores disponíveis em regiões que historicamente não dispunham de tais cursos. Portanto, mesmo que alguns problemas podem emergir, não deve-se desconsiderar os resultados positivos que tem apresentado no contexto nacional.

---

<sup>62</sup> Segundo o CONIF (2016), o orçamento para manutenção dos Institutos Federais são incompatíveis com as necessidades de todos os campus, para se ter uma ideia foi enviado ao MEC em 2016 uma Proposta Orçamentária de Custeio para 2017 no valor de 3,7 bilhões, para que fossem divididas para todos os campi. No entanto, o documento afirma que até a publicação desse, o MEC havia aprovado apenas 2,1 bilhões para 2017, mesmo valor repassado em 2012 quando os IFs eram em menor quantidade. Ou seja, têm se negligenciado quanto ao repasse de recursos para atendimento satisfatório dos IFs.

<sup>63</sup> Em outubro de 2016 quando foram divulgados os resultados do Enem 2015 na lista de escolas foram excluídos da listagem de desempenho 96% dos Institutos Federais. No entanto, depois de pressionados, o INEP/MEC admitiu o equívoco e divulgou as notas dos IFs que tiveram desempenho expressivo na referida avaliação. A hipótese decorrente desse fato é a de que o Governo de Michel Temer tentou ocultar tais resultados, visto que, tais instituições foram criadas no Governo anterior, e além disso, podem ter a intenção de não torna-los públicos para a sociedade no primeiro momento de maneira a justificar a diminuição de investimentos para a instituição.

### 3.2 OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: 2001-2010 E DE 2014-2024

No tópico anterior, foi possível compreender que a criação dos Institutos Federais já estava sendo gestada, de certa maneira, por leis e decretos, já mencionados, que culminaram na Lei nº11.892 de 2008, assim como, estava previsto pelo PDE de 2007, quando menciona os IFETs e a expansão da Rede Federal de educação profissional. Dessa maneira, entende-se o compromisso do Governo Federal na melhora da qualidade da educação e também de sua expansão. O objetivo desse texto foi realizar uma análise intencional a partir dos objetivos, dos Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 e de 2014-2014 e das metas criadas com relação ao Ensino Médio e a educação profissional e tecnológica, pois que, em parte desse período, os Institutos Federais já haviam sido implantados. Assim, entender as metas e prioridades por meio desses planos tornam-se relevantes. Entende-se que os PNEs são instrumentos legais que expressam metas e estratégias educacionais com objetivos de melhora da educação nos diversos níveis, principalmente, pública.

Além disso, como salienta Ramos (2016, p.04), são documentos legitimados que refletem a orientação hegemônica no campo educacional oriundas de disputas e perspectivas educacionais contraditórias. Como ela sugere, esses instrumentos jurídicos “[...] expressam dimensões da luta social e de concepções em disputa [...]” e que orientam a prática social dos profissionais da educação. Ou seja, compreender esses documentos gestados pelo Estado dimensiona a luta empreendida entre classes sociais com interesses antagônicos (RAMOS, 2016, p. 04). Assim, sua importância se dá devido as políticas e programas educacionais que obrigatoriamente devem levar em consideração as metas decenais impostas por esses planos.

O Artigo 214, da Constituição Federal de 1988, estabeleceu a criação do Plano Nacional de Educação, assim como a Lei nº 9.394/96 regulamentou sua criação, da qual ficou determinado que é incumbência da União realizá-lo com a colaboração dos estados e municípios. Dessa maneira, entende-se que legalmente trata-se de um instrumento normativo importante para a educação no que diz respeito ao estabelecimento de metas decenais para atendimento e melhoria da educação pública, principalmente.

O primeiro PNE é de 1962 elaborado pelo Conselho Nacional de Educação que estava em consonância com o previsto na LDB de 1961, no Governo de João Goulart<sup>64</sup>. Somente em 09 de janeiro de 2001 que a Lei nº 10.172 cria o segundo Plano Nacional de educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso, considerado o primeiro após a Constituição de 1988, segundo Ramos (2016).

O Plano Nacional de Educação de 2001 foi inicialmente reivindicado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que havia elaborado um PDE em conjunto com a sociedade civil por meio dos profissionais da educação, educadores, pesquisadores da educação entre outros, no I e II Congressos Nacionais de Educação (1996 e 1997), chamado de PNE – Sociedade Civil, visto sua elaboração coletiva (VALENTE; ROMANO, 2002). Isso ocorreu devido ao Artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e da LDB/96 estabelecer a elaboração do PNE, como também, pelo descaso na sua criação pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso. Por meio de pressões de diversos segmentos sociais o PNE – Sociedade Civil tornou-se Projeto de Lei. No entanto, durante seu trâmite foi praticamente desfigurado devido aos inúmeros vetos presidenciais, além disso, foi anexado à ele outra proposta de PNE do Governo, que diferia enormemente do primeiro (VALENTE; ROMANO, 2002). Dessa maneira, duas perspectivas totalmente diferentes estavam em votação e discussão no Congresso Nacional, porém, com desvantagem para o PNE – Sociedade Civil, visto que a base do governo no Congresso era ampla, de maneira que seria improvável a aprovação do PNE – Sociedade Civil naquele momento. Segundo Valente e Romano, tratavam de posições contraditórias da política educacional no período:

De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

As divergências entre os dois projetos se davam em diversos quesitos, entre eles, a proposta do PNE – Sociedade Civil que reivindicava a destinação de 10% do PIB para a educação, ao invés 4%, até o último ano de vigência, e a criação

---

<sup>64</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

do Sistema Nacional de Educação que contrariavam a proposta do Governo. Embora algumas propostas daqueles fossem incluídas no PNE, Valente e Romano (2012, p. 101) destacam que “[...] a esmagadora maioria delas seria vetada posteriormente por FHC [...]”. A proposta de 10% do PIB para a educação foi modificada e a criação do Sistema Nacional de Educação foi ignorada, em seu lugar ganhou-se relevância o Sistema Nacional de Avaliação, como destacam os autores citados. Dessa maneira, mesmo após ser aprovado no Congresso Nacional o projeto foi vetado nove vezes por FHC, que legitimou sua oposição pelo argumento da contenção de gastos em consonância com as recomendações do FMI para gastos sociais (VALENTE; ROMANO, 2002). Pode-se dizer, que a maioria das metas elencadas no plano não realizaram-se efetivamente, por isso a denominação de carta de intenção que Valente e Romano (2002) utilizaram para referir-se ao PNE de 2001.

Entre os entraves para a efetivação do PNE de 2001, pode-se enumerar alguns: ausência de objetividade das metas, que devido a generalidade poderia ser interpretada de acordo com interesses diversos; falta de investimento para implementação das metas (VALENTE; ROMANO, 2002); pouco interesse dos estados municípios em elaborar seus respectivos planos em relação ao PNE<sup>65</sup> (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO); ausência de avaliações que permitissem diagnosticar e orientar as ações; ausência de mecanismos de financiamento claros para execução das metas; falta de indicadores concretos sobre a Educação Básica que permitissem comparativos (KUENZER, 2010). Em levantamento dos resultados do PNE 2001-2010 em trabalhos acadêmicos e relatórios oficiais, Souza (2014, p. 161) destaca que:

Na esfera dos estudos que pontualmente enfocam o exame das metas e objetivos de determinadas etapas e modalidades da educação básica, tomando como referência resultados das avaliações institucionais realizadas pelo MEC, sua avaliação se revela consensualmente negativa em termos dos resultados, impactos ou efeitos observados.

Pode-se dizer, que as razões elencadas, repercutiram para dificultar a efetivação das metas do PNE 2001. Destaca-se entre elas, principalmente, o

---

<sup>65</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

descompromisso do Estado, em especial do Poder Executivo, em responder à conjunção de problemas históricos que permeiam a educação pública em todos os níveis. Para Kuenzer (2010, p. 852-853) o PNE 2001, tratou-se de uma “formalidade”, materializada em um “rol de boas intenções.”

Destaca-se, que a maior parte do período de vigência do PNE 2001, ocorreu durante as duas gestões de Lula (2003/2006 e 2007/2010), entretanto, desde a sua aprovação e depois por outras normativas de Fernando Henrique Cardoso (1995-19998 e 1999-2002), o Plano era inviável de ser implementado, como destacou Valente e Romano (2002). Outra hipótese, seria o pouco interesse em dar prosseguimento ao Plano por razões políticas, pois que, foi gestado durante o governo anterior, e portanto, pode-se compreender que foi abandonado pelo governo posterior. Segundo Goessler (2016, p. 43): “[...] no Governo Lula houve abandono do Plano Nacional de Educação (aprovado no Governo FHC) e a formalização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) [...]”

Kuenzer (2010, p. 861), destaca referindo-se as metas do PNE 2001, que para o Ensino Médio “[...] os problemas continuam os mesmos, a década foi perdida [...]”. Ou seja, para ela, embora houvesse durante esse período conquistas constitucionais, o PNE 2001 pouco refletiu em mudanças concretas na realidade educacional. Como aponta a autora, o Ensino Médio público que somando-se a rede estadual e federal correspondem a 87% das matrículas de 2008, pouco alterou-se, tendo em vista as metas de 2001 do PNE. De maneira, que os antigos problemas desse nível de ensino, persistem.

E, além disso, Acácia Kuenzer (2010) apresenta uma comparação entre os anos de 2000 e 2005 relativos ao Ensino Médio e, segundo a autora, é notável a retração das matrículas, o aumento das taxas de repetência em 3,95% e da evasão em torno de 2%. Adiciona-se à esses dados, precária infraestrutura e baixo custo-aluno em comparação com países como Argentina e Chile. Por isso, declara que após a democratização do Ensino Médio, via ampliação da oferta, iniciou-se um processo de deterioração desse nível de ensino. Esse ofertado, em sua maioria, pautado na formação geral e não na oferta de educação profissional, visto ser de menor custo para o Estado, que autora denomina de “dualidade invertida” (KUENZER, 2010).

Para constituir-se um Plano Nacional de Educação, efetivamente ancorado nas necessidades concretas da educação pública, que possui como

principal público, grande parte dos filhos da classe trabalhadora, devem ser considerados como prioridades, não somente a expansão da oferta, mas a integração ao ensino profissional, além de programas que preocupam-se com a permanência dos jovens na escola, visto que, grande parcela é formada por jovens trabalhadores (KUENZER, 2010).

Já, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, teve um processo contrastante em comparação ao de 2001. Primeiro, porque foram estabelecidos metas objetivas e claras, assim como, avaliações periódicas das metas, como declara Souza (2014), isso deve-se as lições do Plano anterior, que possibilitou o “aperfeiçoamento técnico”, como destaca o autor:

[...] o novo plano se encontra assentado em objetivos e metas com quantitativos e prazos mensuráveis, trazendo à vista as intenções e ações das políticas educacionais a serem adotadas para a década, contando, ainda, com a indicação de algumas das etapas a serem cumpridas ao longo da sua implementação, o que, em larga medida, viabiliza os processos de acompanhamento e avaliação, quer pelos Poderes Públicos, quer pela sociedade civil, em particular por meio do importante papel a ser cumprido pela agenda das pesquisas em políticas públicas em educação. (SOUZA, 2014, p. 162).

O Plano Nacional de Educação foi estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, último ano do primeiro mandato da Presidente Dilma Rousseff, mas que já estava sendo discutido anos antes. Nele, foram estabelecidas 20 metas para a educação, a serem priorizadas e cumpridas gradualmente até 2024, com empenho do Governo Federal, estados e municípios. Metas essas, que abrangem desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, assim como, tratam do financiamento e melhora nas condições de trabalho, formação e remuneração dos profissionais da educação. Segundo Ramos (2016, p. 06), as diferenças entre os PNEs são inúmeras, dentre elas a autora destaca as singularidades de concepção e implementação do PNE de 2014:

a) sua elaboração contou amplamente com a participação da sociedade civil; b) determinou-se a vinculação do financiamento da educação a um percentual do PIB; c) previu-se a instituição do Sistema Nacional de Educação, inclusive mediante a regulamentação do regime de cooperação e colaboração entre os entes federados e as redes de ensino; d) formalizou-se o Fórum Nacional de Educação como integrante do sistema. (RAMOS, 2016, p. 06).

Conquistas essas, positivas para a consecução das metas, algumas delas já reivindicadas no PNE de 2001, como a criação do Sistema Nacional de Educação. Outro fator positivo foi relativo ao financiamento, pois permitiu maiores recursos comparados ao anterior, devido a Emenda Constitucional 59/2009, que segundo Ramos (2016, p.06):

[...] estabelece novas condições para o financiamento da educação, ao reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal. Prevê, ainda, a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, além de ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica [...].

Assim, a Emenda Constitucional nº 59/2009, alterou os Artigos 208, 211, 212 e 214, além do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias no Artigo 76º. Esses pontos, destacados por Ramos (2016), certamente ocorreram devido a participação efetiva da sociedade civil nas discussões realizadas, assim como, o direcionamento dado a educação desde 2003, como já destacado no decorrer desse texto. Embora tenham ocorrido contradições, muitas ações positivas no campo da educação são nítidas, como já destacado no tópico 2.3. Segundo o documento “Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”, os principais objetivos do PNE 2014 estão na universalização da etapa obrigatória e na elevação da qualidade da educação:

[...] as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. [...] (BRASIL/MEC/SASE, 2014, p. 09).

De acordo com o PNE 2014-2024, para o Ensino Médio e a educação profissional, reservou-se diretamente as seguintes metas: Meta 3, que trata da ampliação para 85% das matrículas do Ensino Médio, principalmente referente a população entre 15 a 17 anos; Meta 6, orienta a implementação de jornada de tempo integral, de no mínimo 7 horas para a Educação Básica; Meta 11, estabelece

triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, dessas 50% no segmento público e a Meta 10, que refere-se à Educação de Jovens e Adultos, quando menciona que deve corresponder a 25% do total de matrículas no Ensino Fundamental e Médio integrado à educação profissional (PNE, 2014). Essas metas devem considerar a qualidade do ensino, a inclusão social e a diminuição das desigualdades sociais.

A análise centrar-se-á na Meta 11 do PNE, que trata especificamente da educação profissional, pois é a que converge com os objetivos mais específicos desse trabalho. Nesse contexto, entende-se que tal Meta interfere diretamente na oferta de educação profissional pela Rede Federal, pois refere-se a ampliação das vagas para essa modalidade de ensino. Para o atendimento de tal objetivo, destaca-se a atuação dos Institutos Federais. A Meta pode parecer ousada, visto que triplicar o número de matrículas somente poderia ser possível com o empenho dos Institutos Federais e sua ampliação, assim como, com a atuação dos estados e municípios em aumentar sua oferta. A primeira estratégia mencionada diz respeito a Rede Federal:

[...] expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional. (PNE 2014/2024, Meta 11, Estratégia 1).

A expansão das matrículas nos cursos de educação profissional deve estar relacionada aos arranjos produtivos locais, de forma a respeitar as peculiaridades das diferentes regiões brasileiras. Sobre a interiorização da educação profissional foi necessário a ampliação dos Institutos Federais que em 2016<sup>66</sup> somavam cerca de 644 campus, distribuídos nos 26 estados da Federação e o Distrito Federal, como já destacado no tópico anterior. Essa expansão rápida dos institutos possibilitou o acesso ao ensino profissional pelos residentes dos municípios onde havia escassez na oferta. Os estados tem propiciado também a educação profissional, porém, de forma ainda insuficiente. Na rede federal, embora sua expansão seja nítida comparada aos governos anteriores, o índice de matrículas ainda é baixo no comparativo com as matrículas do Ensino Médio da rede pública.

---

<sup>66</sup> Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 14 de dezembro de 2016

Esses elementos também estão elencados na Meta 11, que determina que além de triplicar o número de matrículas de 2014 (que eram de 1.843.292)<sup>67</sup>, 50% delas devem ser ofertadas pelo setor público. Ou seja, a Meta até 2024 é ofertar 5.224.584 matrículas de educação profissional no Brasil, seja na forma concomitante, subsequente ou integrado ao Ensino Médio. Dessas, 2.612.292 em média, devem ser oferecidas pelo setor público, de acordo com dados do Censo Escolar e disponibilizadas pelo Observatório do PNE. Nesse sentido, a Meta 11, também menciona a ampliação de vagas no setor privado, da qual faz parte, o Sistema “S”, além do financiamento estudantil nas instituições privadas. O Plano Nacional de Educação trata da ampliação das vagas na Rede Pública, mas também contempla a rede privada. Não podemos esquecer que essa está em expansão no país e recebe investimentos em grande escala do Governo Federal.

Ramos (2016, p. 10), argumenta que a Meta 20 do PNE trata do investimento em educação. A meta define que tal investimento deve aumentar em até cinco anos para 7% do PIB e até o final do Plano atingir 10%. No entanto, segundo a autora, no artigo 5º do Plano, no Parágrafo 4º, contabiliza-se “[...] os recursos de isenções fiscais que financiam programas como PROUNI e PRONATEC, ou os empresários que compõem o FIES na meta de investimento público em educação”. Dessa maneira, os recursos públicos previstos, em parte, são repassados para instituições privadas que ofertam cursos de educação profissional e técnica, além do Ensino Superior, fato que compromete a rede pública, pois reduz os investimentos. (RAMOS, 2016). No entanto, como destaca o Observatório do PNE<sup>68</sup> em 2015, houve uma retração de 120 mil matrículas do setor privado, ou seja, em 2014, as matrículas eram 960.894 no ensino profissional, e em 2015 diminuiu para 841.559. Constatou-se na contramão desse processo, o aumento de 60 mil novas vagas no setor público.

Ainda segundo informações do referido Observatório PNE em 2015, a rede pública mantinha 52,9% e a rede privada 47,1% das matrículas referentes a educação profissional articuladas com o Ensino Médio nas formas: subsequente, concomitante, integrado e normal/magistério, que em sua totalidade correspondiam a 57,3%, 15,6%, 21,9%, 5,3%, respectivamente. No estado do Paraná o panorama

---

<sup>67</sup> Fonte: MEC/INEP/DEED/ Censo Escolar. Disponível em [www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br). Acesso em 20 de janeiro de 2017

<sup>68</sup> Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/11-educacao-profissional/indicadores>. Acesso em 18 mai. 2017.

da educação profissional técnica de nível médio constitui-se da seguinte maneira, segundo informações do Observatório do PNE:

**Quadro 01 – Matrículas da Educação Profissional Técnica no Paraná - 2015**

Concomitante	Integrado	Subsequente	Normal/Magistério	TOTAL
8.236	32.137	57.596	17.509	115.478
<b>NÚMERO DE MATRÍCULAS EM 2015 POR REDE DE OFERTA</b>				
Pública		79.898 – 69,2%		
Privada		35.580 – 30,8%		

**Fonte:** Elaboração Própria baseado em informações do MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/ Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/11-educacao-profissional/dossie-localidades>>. Acesso em: 18 mai. 2017

Do total de matrículas do Ensino Médio no estado o ensino profissional e técnico corresponde a 21,4%. Ou seja, 78,6% da oferta de Ensino Médio é de formação geral, o que significa que grande parcela da classe trabalhadora conclui esse nível de ensino sem preparação específica para o mundo do trabalho. Nesse sentido, o fundamento da referida Meta em aumentar as matrículas na educação profissional pauta-se na necessidade de profissionalização dos jovens da classe trabalhadora, pois inserem-se precocemente no mundo do trabalho e precisam de formação técnica, principalmente, para os jovens pobres que dependem da escola pública para tal. Essa formação, segundo publicação do MEC/SASE (2014), deve ser ofertada com qualidade de maneira que:

[...] essa oferta tenha por base os princípios e a compreensão de educação unitária e universal, destinada a superação da dualidade entre culturas geral e técnica, garantindo o domínio dos conhecimentos científicos referentes as diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo na atualidade, e não apenas a formação profissional *stricto sensu*. (BRASIL/MEC/SASE, 2014, p. 39).

O referido documento, menciona a formação para o Ensino Médio de forma integrada ao ensino profissional, no entanto, como salienta Ramos (2016, p. 07), não significa que corresponda a formação integrada no sentido da politecnia, pois “[...] muitas vezes acaba sendo um ajuste em termos de conteúdos e disciplinas de formação geral e profissional [...]”, devido a confusões teóricas.

A defesa da formação integrada assenta-se na preocupação na formação de cidadãos com qualidade, autonomia, criticidade, desenvolvidas a partir da integração entre cultura, tecnologia, ciência e trabalho. Segundo (KUENZER, 2010), essa proposta tende a minimizar a dualidade histórica que tem marcado os ensinamentos profissional e propedêutico, visto que, sua superação é inviabilizada pela divisão social do trabalho na sociedade capitalista. No seu parecer: “[...] não podem ser resolvidas por soluções pedagógicas, uma vez que a ruptura entre o geral e o profissional, entre o trabalho intelectual e a atividade prática, está na raiz da constituição do modo de produção capitalista” (KUENZER, 2010, p. 863). Portanto, a oferta de formação integrada deve ser valorizada, conjugando formação intelectual e laboral, para garantir melhores oportunidades aos jovens e adultos da classe trabalhadora que buscam no trabalho precoce meios de sobrevivência.

### 3.3 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR): HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA

Esse tópico, discorre brevemente sobre a trajetória histórica do IFPR, pois sua constituição ocorreu de maneira singular, comparado aos outros Institutos Federais, e, além disso, pretende-se descrever as principais dinâmicas de estruturação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Associado à isso, entende-se necessário compreender a filosofia institucional e/ou os princípios norteadores do IFPR, como elucidado no item 3.1. Tem-se, por isso, o intuito de apresentar um panorama geral da instituição. Na pesquisa documental descrevemos os seguintes documentos institucionais: I) Estatuto; II) Regimento Geral; III) Manual de Competências; IV) Relatórios de Auto Avaliação do IFPR referentes a 2010, 2011, 2012, 2014 e 2015<sup>69</sup>; e V) Plano de Desenvolvimento Institucional; além de informações disponibilizadas no site do IFPR de caráter público, bibliografia específica e legislação pertinente.

---

<sup>69</sup> Os relatórios citados são disponibilizados pelo IFPR por meio do site e são de caráter público, não encontramos os relatórios referentes a 2013 e 2016. Comumente os relatórios elaborados pela Comissão Própria de Avaliação são divulgados em março do ano seguinte, ou seja, a avaliação de 2010 foi divulgada em março de 2011. No site do IFPR não há informações a respeito da não divulgação dos relatórios de 2013 e 2016. Para informações consultar: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/comissoes/cpa/relatorios/>>. Acesso em 24 mai. 2017

Como tratado no tópico 3.1, em 29 de dezembro de 2008, o presidente Lula sancionou a Lei nº11.892, que autorizou a criação de 38 Institutos Federais no Brasil, entre esses, o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, utilizando em sua maioria, as estruturas físicas e burocráticas já existentes dos CEFETs, além da construção de novas estruturas.

Diferentemente da maior parte dos Institutos Federais, o IFPR não se originou do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), pois esse havia transformado-se em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) por meio da Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005, inviabilizando sua mudança para Instituto Federal (OTRANTO, 2010). Por essa razão, o IFPR possui uma trajetória singular, pois é originário do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT), vinculado à Universidade Federal do Paraná, que por meio do Conselho Universitário da UFPR, permitiu a transformação em Instituto Federal aproveitando-se da estrutura física da Escola Técnica. (IFPR, PDI, 2014). Desse modo, a linha histórica do Instituto Federal do Paraná deve ser compreendida a partir da SEPT da UFPR. Essa remonta a Escola Progresso fundada em 1914, que anteriormente, era conhecida como Escola Alemã por volta de 1869 (LEMOS JÚNIOR, 2016).

A Escola Alemã data de 1869, no entanto, a construção de um prédio próprio para a escola somente ocorre em 1892, pois o número de alunos começou a crescer gradualmente. A iniciativa deu-se pela vinda de colonos alemães do estado de Santa Catarina para a cidade de Curitiba no século XIX, o que segundo Souza (2002, p. 42), tornou-se “[...] sua *Deutsche Schule*, aquela que iria manter nas futuras gerações os costumes e a língua de seus antepassados. [...]”.

Inicialmente, em 1869, as aulas ocorriam na casa de um pastor evangélico. Com o crescimento da demanda, as aulas passam a ocorrer nas dependências da igreja. Logo depois, são transferidas para um prédio próprio, por volta de 1892. Nesse momento, mantida pela Sociedade Escolar criada para essa finalidade. Por essa razão, que alguns consideram a criação do colégio em 1892. Em 1914 é denominada de Escola Progresso. Durante o período de funcionamento, mas principalmente, após a Primeira Guerra Mundial e devido a hostilidade contra os alemães no Brasil, a escola foi depredada, sendo reconstruída com auxílio da comunidade Germânica. No entanto, a licença para reabertura do colégio ocorre em 1919, sob a justificativa de que era uma escola brasileira (SOUZA, 2002).

Segundo Lemes Júnior (2016), o colégio ofertava até 1929 somente o Ensino Primário de 8 anos e em alemão. Depois desse período, foi criado o curso ginásial ministrado em português. Em 1936 é concebido o curso técnico profissional. A partir de 1938 o Governo de Getúlio Vargas direciona várias sanções aos colégios de imigrantes com relação aos professores, a língua ministrada, ao material didático, entre outros, culminando em 1942 no fechamento do Colégio Progresso. No entanto, em 1943 sua estrutura é doada à Faculdade de Medicina do Paraná e logo depois transferida para a Faculdade de Direito da UFPR, mantendo o curso técnico criado em 1936 e denominada de Escola Técnica de Comércio. (LEMONS JÚNIOR, 2016). Inicialmente foi anexada e somente em 1974 foi incorporada à Universidade “[...] vinculando-se ao setor de Ciências Sociais Aplicadas sob a denominação de Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná.” (IFPR, PDI, 2014, p. 26).

A partir de 1943, a escola passou a funcionar como Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná. Deve-se presumir que esse foi possivelmente um difícil período de adaptação da escola, já que a própria Universidade do Paraná não se empenhou em incorporar a instituição de imediato, considerando a Academia Comercial Progresso apenas como uma unidade anexada à faculdade. [...] (LEMONS JÚNIOR, 2016, p. 10).

Em 1990, sob a denominação de Escola Técnica da UFPR, ofertava 11 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, e em 1997, a escola técnica torna-se setor da UFPR (LEMONS JÚNIOR, 2016). Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR (2014, p. 26):

A partir de 14 de dezembro de 1990, ao aprovar a reorganização administrativa da Universidade, o Conselho Universitário alterou a denominação para Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná vinculando-a à Pró-reitora de Graduação e, em novembro de 1997, por decisão deste mesmo Conselho, foi classificada como Unidade da UFPR.

Em 2009 a SEPT, vinculada ao UFPR, transforma-se em Instituto Federal, devido a autorização do Conselho Universitário da Universidade (IFPR, PDI, 2014, P. 26). Ainda, segundo Lemos Júnior (2016, p. 12), o Setor de Educação Profissional e Tecnológica da UFPR “[...] manteve-se ofertando cursos superiores de tecnologia e cursos técnicos integrados. Já, o IFPR herdou a maior parte dos cursos técnicos do SEPT, passando a ofertá-los no Campus Curitiba [...]” segundo ele. No site da

Universidade Federal do Paraná consta informação de que ocupando as antigas estruturas, a SEPT “[...] atua no ensino, pesquisa e extensão com objetivo de promover a educação profissional e tecnológica. Atualmente, o SEPT oferta um Programa de Mestrado, oito cursos tecnólogos e dois cursos técnicos [...]”<sup>70</sup> sem vínculo algum com o IFPR. É a partir dessa trajetória histórica que o Instituto Federal do Paraná se constituiu. Atualmente a reitoria possui prédio próprio independente da UFPR.

Segundo informações disponíveis no primeiro Relatório de Auto Avaliação (CPA)<sup>71</sup> referente a 2010, havia sido previsto no Projeto Nacional, oito campus do IFPR, ou seja, apenas nas cidades de Curitiba, Londrina, Foz do Iguaçu, Jacarezinho, Telêmaco Borba, Umuarama, Paranaguá, Paranavaí. Em 2010, quando o IFPR tinha mais de dois anos de funcionamento, é possível depreender que naquele momento estavam em atividade os campus de Campo Largo, Curitiba, Foz do Iguaçu Irati, Jacarezinho, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Telêmaco Borba e Umuarama, além dos núcleos avançados de Assis Chateaubriand, Cascavel e Ivaiporã, totalizando 14 unidades. O número de campus aumentou progressivamente, além do previsto inicialmente. Buscou-se, no primeiro momento, alocar os campus nas cidades consideradas polos de desenvolvimento regional, e posteriormente, priorizar “[...] regiões com baixo IDH e escassez no atendimento” dessa oferta de ensino (IFPR, CPA, 2011).

Para ter uma ideia dessa ampliação, em 2009 haviam cerca de 4 campi do IFPR composto por 40 professores e 1.801 estudantes, em 2010 esses números aumentaram para 14 campi, 367 professores e 5.363 alunos presenciais. (IFPR, CPA, 2011). Em 2011 foi anunciado pela Presidente Dilma Rousseff a 3º Fase de Expansão da Rede Federal, que previu a criação de 6 novas unidades do IFPR no

---

<sup>70</sup> Disponível em: < <http://200.17.200.17/sept-institucional.html>>. Acesso em 22 de mai. 2017.

<sup>71</sup> O Relatório de Auto Avaliação do IFPR é elaborado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) nomeada inicialmente em 30 de julho de 2010 para atendimento das orientações da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. De modo que o relatório concentra-se no Ensino Superior em 2010, quando estavam em funcionamento o Ensino Superior apenas nos campus de Curitiba e Palmas. A partir de 2011, é incluído os cursos técnicos na avaliação. O documento foi utilizado no trabalho pois revela informações da constituição histórica do IFPR e não somente concernentes aos cursos superiores. Os relatórios buscam dimensionar as seguintes dimensões do IFPR (IFPR, CPA, 2015, p. 12): 1. A missão e o plano de desenvolvimento institucional; 2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; 3. A responsabilidade social da instituição; 4. A comunicação com a sociedade; 5. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo de servidores; 6. Organização e gestão da organização; 7. Infraestrutura física; 8. Planejamento e avaliação; 9. Políticas de atendimento aos estudantes; 10. Sustentabilidade financeira.

Paraná, com funcionamento até 2014. São elas: Capanema, Colombo, Jaguariaíva, Pinhais, Pitanga e União da Vitória, além desses, foram previstos 7 Pólos de Qualificação e Ead nas cidades de Astorga, Barracão, Coronel Vívida, Goioerê, Lapa, Ortigueira e Quedas do Iguaçu. E os núcleos avançados de Assis Chateaubriand, Cascavel e Ivaiporã, que em 2011, passaram a categoria de campus do IFPR. (IFPR, CPA, 2012, p. 13).

Nesse período, as atividades de pesquisa e extensão se intensificaram em todos os campus, como demonstrado no Relatório de Auto Avaliação de 2011, divulgado em março de 2012, que menciona também os Projetos Sociais desenvolvidos, como o Programa Certific<sup>72</sup> Paraná, Mulheres Mil<sup>73</sup> e Pronatec. Além disso, foram implantados em 2011 o Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social (PBIS) e o Programa de Assistência Estudantil Proeja. O PBIS, objetiva por meio de uma seleção, ofertar auxílio financeiro no valor de R\$300,00 para estudantes em “vulnerabilidade socioeconômica” que participem de projetos acadêmicos propostos por servidores do IFPR. No mesmo ano, foram concedidas 712 bolsas para os estudantes participantes, inseridos em 272 projetos nos 14 campi do IFPR (IFPR, CPA, 2012, p. 149). O número de docentes chegou a 425 e o de técnicos administrativos 282, sinalizando para uma expansão rápida dos campus. (IFPR, CPA, 2012, p. 71).

O relatório da CPA, referente à 2012 e divulgado em 2013, revela que 14 campus estavam em funcionamento. Eram 625 docentes e 318 técnicos administrativos, totalizando 943 funcionários. O número de alunos dos cursos técnicos somavam 5.443 e do Ensino Superior 2.023 alunos, dos cursos de bacharelado, licenciatura e tecnologia, ou seja, 7.466 discentes. As políticas de bolsas consolidaram-se, por meio de “recursos próprios e de parceiros”, nas atividades/projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos por professores e estudantes do nível médio técnico, pautados na lógica da inclusão e no incentivo ao desenvolvimento científico e tecnológico. Dessa maneira, explicitam:

[...] a real natureza do Instituto em desenvolver um ensino pleno, onde a extensão, pesquisa e inovação integra-se ao objetivo central institucional, que é de se formar cidadãos conectados ao mundo do

---

<sup>72</sup> Programa que certifica profissionais com reconhecido saber na área que atuam por intermédio de uma avaliação.

<sup>73</sup> Programa criado em 2011 para capacitar mulheres de baixa renda com o intuito de gerar renda e emprego.

trabalho e aptos desenvolver, socializar, compartilhar e reutilizar conhecimentos. (IFPR, CPA, 2013, p. 45).

Esses programas revelam a importância do desenvolvimento da pesquisa e da extensão nos Institutos Federais, pois fomentam ações que propiciam o desenvolvimento científico, tecnológico e social. Podem ser destacados os seguintes programas de incentivo, em 2012: I) Pibic Júnior: 33 bolsas de R\$200,00; II) Pibic Júnior/IFPR: 09 bolsas; III) Bolsas de Extensão: 81 bolsas; IV) PBIS: 744 bolsas no valor de R\$350,00; V) Auxílio Proeja: Presencial: 116 auxílios no valor de R\$100,00 e EAD: 1.335 auxílios no valor de R\$90,00; VI) Auxílios para Participação em eventos didáticos científicos: 62, e para eventos esportivos: 4. Nesse mesmo ano foi criado o PACE- Programa de Auxílio Complementar ao Estudante voltado ao atendimento de estudantes em “situação de vulnerabilidade socioeconômica”, das quais foram concedidos 67 auxílios de moradia no valor de R\$200,00; 717 auxílios de alimentação no valor de R\$ 100,00; e 561 auxílios de transporte entre R\$50,00 a R\$100,00 reais. Além desses citados, pode-se perceber também programas de bolsas e incentivos à pesquisa e extensão relacionados aos cursos superiores, como também no período ocorreram diversos programas de formação, eventos, entre outros, de maneira a consolidar os incentivos à pesquisas de diversas naturezas, indicando estreito compromisso da instituição com a inclusão, permanência e desenvolvimento formativo, por meio desses programas. (IFPR, CPA, 2013). Nesse mesmo ano, foi criado o I Seminário de Extensão, Pesquisa e Inovação (SEPIN), que reúne projetos desenvolvidos nos campus. Esse evento ocorre anualmente, e em 2017, está em sua 6ª Edição.

O Relatório de Auto Avaliação de 2014, indica que estavam em funcionamento 19 campi do IFPR, nas cidades de: Assis Chateaubriand, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Pinhais, Pitanga, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória. Devido a isso, o número de servidores aumentou para corresponder às demandas dos campus. Desse modo, foram contabilizados em 2014 cerca de 751 docentes e 648 técnicos administrativos, totalizando 1.399 servidores em atividade. A descrição das atividades realizadas no ano de 2014 demonstra a consolidação dos programas de incentivo à pesquisa e extensão, assim como, às ações de assistência aos estudantes, sob gestão do

DAES. Referente aos investimentos em bolsas e auxílios de assistência foram destacados os seguintes programas e investimentos destinados à eles: PACE: R\$4.016.575,00; Bolsa Atleta: R\$ 428.700,00; PBIS: R\$ 1.841.700,00; Bolsas de Monitoria: 274.050,00; Eventos: R\$261.569,00; PROEJA: R\$66.750,00. (IFPR, CPA, 2015)

Além dos auxílios e os respectivos investimentos, foram ofertados bolsas para o desenvolvimento de projetos aos professores coordenadores e aos estudantes participantes. Destacam-se o PIBIC Jr./IFPR que concedeu 60 bolsas aos estudantes no valor de R\$350,00 e que contemplou 60 projetos; o PIAP (Programa Institucional de Apoio à Pesquisa) do IFPR que busca incentivar e custear projetos de pesquisa, que disponibilizou diversas bolsas aos docentes participantes no valor de R\$2.000,00 entre 2013 e 2014; o PIBIN (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo ao Empreendedorismo Inovador) que para o nível médio ofertou 14 bolsas aos coordenadores no valor de R\$2.000,00 e aos 14 alunos, no valor de R\$350,00, divididos em 14 projetos desenvolvidos nos vários campi, entre outros programas, como também as bolsas direcionadas ao Ensino Superior. (IFPR, CPA, 2015). Referente as bolsas para os projetos de extensão em 2014 foram contemplados 50 projetos, sendo 50 bolsas coordenador no valor de R\$2.000,00 e 100 bolsas de R\$350,00 para estudantes. Esse programa está associado a Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação (PROEPI), que tem as seguintes finalidades:

Desenvolvimento dos arranjos produtivos e culturais locais; Interlocução com sujeitos da sociedade e seus movimentos sociais; Desenvolvimento da extensão de forma indissociável ao Ensino e à Pesquisa; Resgate e valorização dos saberes e conhecimentos tradicionais; Fomento da economia solidária; Formação integral de sujeitos por meio de ações; Valorização da Educação para os Direitos Humanos; Abertura para a inclusão produtiva articulada à qualificação. (IFPR, CPA, 2015, p. 63).

No decorrer de 2014, diversos eventos foram desenvolvidos com o intuito de divulgar os projetos em andamento nos referidos campus como: IFTECH – Feira de Inovação Tecnológica do IFPR que teve sua segunda edição; a I Olimpíada IFPR de Robótica; Feira de Estágios, sem contabilizar os eventos organizados regionalmente por cada campus, pois esses citados são por meio de editais do IFPR. (IFPR, CPA, 2015). O Relatório de Auto Avaliação de 2015 é o mais recente

disponível para consulta no site do IFPR, divulgado em março de 2016. Por ele, percebe-se que em 2015 estavam em funcionamento os seguintes campus: Assis Chateaubriand, Astorga, Barracão, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do Iguaçu, Goioerê, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Pinhais, Pitanga, Quedas do Iguaçu, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória, totalizando 25 campus, além da Diretoria de Educação a Distância que também é considerada campus para todos os efeitos (IFPR, CPA, 2016e). Desde 2010, essa atua na oferta de cursos em diversos níveis. Como mencionado no relatório, a EAD tem origem da Escola Técnica da UFPR e além disso:

[...] Foi o primeiro programa de Educação Pública da Rede Federal, tendo sido reconhecido e se constituído como referência importante para criação pelo MEC do Programa E-TEC Brasil – Escola Técnica Aberta do Brasil – em função da qualidade comprovada, reconhecida e referenciada nacionalmente. (IFPR, CPA, 2010, p. 19).

A oferta do ensino a distância é realizada por meio de diversos pontos no estado do Paraná e a certificação é equivalente aos cursos presenciais. (IFPR, CPA, 2016e). Ainda no Relatório de 2015, é possível perceber o aumento dos servidores em todos os campus, na reitoria e na diretoria EAD, que totalizam 1.724. Destes, 954 eram professores EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico). Esse aumento significativo ocorreu devido ao concurso público realizado em 2014, que tornou possível o ingresso de 428 novos funcionários.

Para o ensino técnico, no ano de 2015 foram os seguintes programas de bolsas para projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos, que contemplaram tanto estudantes como professores coordenadores: PIBIC Jr. Af/CNPq; PIBIC Jr.; PIAP; PIBEX; Programa Institucional de Direitos Humanos, Programa Institucional de Cultura, Programa Institucional de Incentivo ao Empreendedorismo Inovador, IFTECH, II Olimpíada IFPR de Robótica, II Feira de Estágios, SEPIN, todos desenvolvidos pelo PROEP:

[...] A PROEP, por meio de suas diretorias sistêmicas, promove a divulgação de editais externos de fomento à pesquisa, extensão e inovação, incentivando e negociando a captação de recursos externos. As principais instituições que fomentam a pesquisa e a inovação no IFPR são: CNPq, a CAPES, a Fundação Araucária, a SETEC/MEC”. (IFPR, CPA, 2016e, p. 49).

Assim, foi possível subsidiar inúmeros projetos de pesquisa, extensão e inovação nos diversos campus do IFPR, além de incentivar a participação dos alunos e servidores. Além dessas, foram concedidas bolsas e auxílios do PBIS e PACE como parte da Política de Apoio Estudantil do IFPR:

As políticas de atendimentos aos acadêmicos estão sob a responsabilidade da Diretoria de Assuntos Estudantis e Atividades Especiais (DAES), que elabora e acompanha as ações de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Paraná (IFPR), sendo estas, de acordo com o regimento geral do IFPR, atividades de apoio assistencial, psicológico, social, educacional, cultural e desportivas dirigidas ao corpo discente, sustentando seus direitos e deveres, no âmbito do IFPR. Para atender a esta finalidade, essa Diretoria conta com duas coordenações, são elas: Coordenação de Assuntos Estudantis (CAES) e Coordenação de Atividades Especiais (CASE). (IFPR, CPA, 2016e, p. 189).

Dessa maneira, percebe-se em todos os relatórios de auto avaliação consultados, a preocupação quanto aos auxílios e bolsas, principalmente aos discentes, articuladas com as políticas de inclusão e permanência nos jovens nos diversos níveis de ensino. As bolsas e auxílios estão fundamentados na Resolução nº 011/2009 do CONSUP. Esse panorama que se apresentou referente a expansão do IFPR, demonstra tanto os investimentos do Governo Federal, como a preocupação em ofertar diversos níveis da educação profissional no estado do Paraná, expandindo a oferta de educação gratuita e de qualidade, atendendo também às metas designadas pelos IFs no país, descritas no PNE de 2014 e no PDE de 2007.

No que refere as bolsas e auxílios buscou-se destacar somente as que se destinam aos estudantes de nível médio, visto que são aqueles que nos detivemos na análise dos objetivos propostos pelo trabalho. Pode-se perceber que essas trataram da preocupação com a permanência dos alunos na instituição, principalmente àqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visto que, alguns campus estão localizados em regiões de baixo IDH e a parcela ampla dos estudantes são de baixa renda e/ou advindos da escola pública. Por essa razão, os auxílios são importantes para impedir a saída deles da escola rumo ao trabalho precoce. Na lógica da inclusão, bolsas para a participação dos estudantes em projetos de pesquisa e extensão incentivam o contato maior dos estudantes com a

pesquisa científica e a continuidade em estudos futuros, assim como aprimora o relacionamento destes com o contexto social ao qual estão inseridos.

Importante destacar as cotas raciais e sociais para ingresso no IFPR, pois correspondem a 80% das vagas ofertadas na instituição, o que possibilita a inclusão de negros, pardos, indígenas, alunos oriundos da escola pública e de baixa renda, além de estudantes com deficiência. As cotas são consideradas importantes para democratizar o acesso à educação pública de qualidade, garantindo que tais vagas não sejam monopolizadas por estudantes que não necessitem, visto que, no caso dos CEFETs tenderam a atrair estudantes de melhor renda.

Dessa maneira, o processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos de nível médio que preveem cotas ocorre desde a seleção de 2011 para todos os níveis de ensino. As cotas são orientadas pela Lei nº 12.711/2012, Decreto nº 7.824/2012, Portaria Normativa nº 18 de 2012 e nº 21 de 2012 (IFPR, PDI, 2014). Além disso, a inscrição para o processo seletivo é isenta nos casos de comprovação de baixa renda.

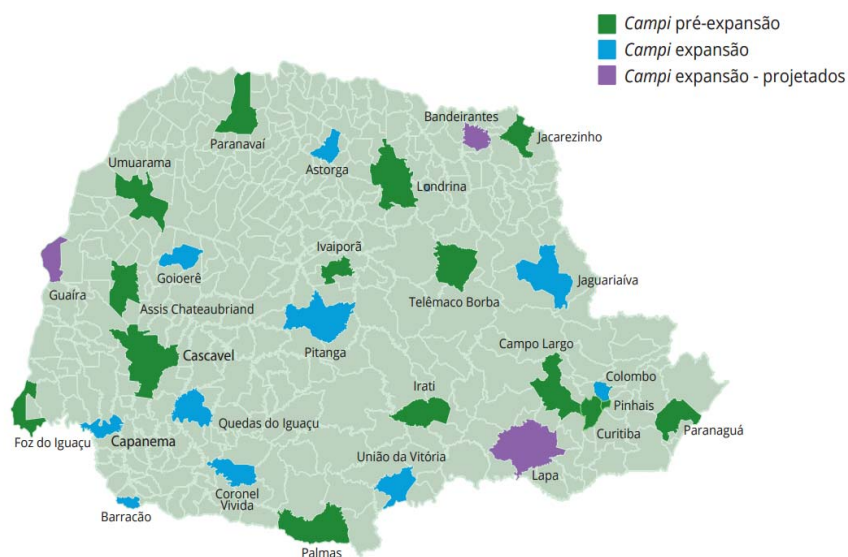
Alguns problemas descritos nos relatórios foram sendo progressivamente minimizados ao longo do tempo. Outros, tentam ser resolvidos, como a diminuição de recursos financeiros, já mencionado no tópico 3.1. As dificuldades apontadas nos citados Relatórios destacam para a carência em infraestrutura física, de equipamentos, de materiais, de professores e técnicos administrativos concursados. Numa outra esfera de preocupação, aparecem problemas relativos às dificuldades iniciais de assimilação da nova identidade do IFPR, como também, da filosofia e dos objetivos institucionais, assim como da estrutura burocrática, entre outros elementos próprios de uma nova instituição. Parte desses problemas detectados, foram sendo resolvidos por recursos financeiros e pela forte atuação dos servidores em formações pedagógicas, palestras e demais momentos de reflexão sobre as finalidades do IFPR. Até o presente momento (2017) o Instituto Federal do Paraná possui na totalidade 25 campi, desses 20 campus e 5 campus avançados. A tabela abaixo dimensiona os campos e a respectiva fase de expansão do IFPR:

**Quadro 02 - Campus do IFPR Divididos pelas Fases de Expansão**

FASE	CAMPUS DO IFPR
1° FASE	Curitiba, Foz do Iguaçu, Jacarezinho, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Telêmaco Borba e Umuarama
2° FASE	Assis Chateaubriand, Campo Largo, Cascavel, Irati e Ivaiporã.
3° FASE	Capanema, Colombo, Jaguariaíva, Pinhais, Pitanga e União da Vitória.
CAMPUS AVANÇADOS	Astorga, Bandeirantes, Barracão, Coronel Vivida, Goioerê, Guaíra, Lapa e Quedas do Iguaçu.

Fonte: (PDI, 2014, p. 77).

Segundo o PDI (2014, p.74), em 2016 o IFPR ampliou sua atuação no Estado do Paraná, ou seja, abrangendo as 10 Macrorregiões. O Mapa 01 permite essa visualização:

**Mapa 01 - Localização das 25 unidades do IFPR e sua Expansão no Paraná**

Fonte: IFPR. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>>. Acesso em: 08 mai. 2017.

Devido a maneira como estão localizados os campus, é possível afirmar que buscou-se abranger todas as regiões do estado do Paraná, ou seja, seus campus estão descentralizados e em estruturas independentes uns dos outros,

inclusive a reitoria, do campus Curitiba. Os campus em verde e azul, já foram implantados e estão em funcionamento. Demarcados em roxo, correspondentes as cidades de Guaíra, Lapa e Bandeirantes, ainda não foram implantados, embora estejam projetados. No Quadro 03, é possível detectar que entre 2013 e 2017, muitos campus duplicaram e até triplicaram a quantidade de alunos matriculados nos cursos presenciais técnicos e superiores, sem contabilizar as matrículas dos cursos à distância, de formação inicial e continuada, de pós graduação *stricto e latu sensu*, além dos cursos de extensão ofertados pelo IFPR. Pode-se dizer, que gradualmente o Instituto Federal vêm aumentando em quantidade de alunos.

**Quadro 03** – Número de Alunos em Cursos Presenciais Técnicos e Superiores dos Campi do IFPR nos Anos de 2012 a 2017

<b>CAMPUS</b>	<b>2012*</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017**</b>
Assis Chateaubriand	214	318	301	332	416	673
Campo Largo	168	236	343	397	579	684
Capanema	-	-	-	32	62	127
Cascavel	27	33	77	161	208	258
Colombo	-	-	-	40	107	187
Curitiba	2.574	2.407	2.419	3.425	2.378	2.776
Foz do Iguaçu	334	448	477	468	515	666
Irati	164	165	179	219	277	469
Ivaiporã	136	158	241	362	453	548
Jacarezinho	450	397	567	464	500	550
Jaguariaíva	-	-	-	44	83	116
Londrina	349	379	401	526	569	699
Palmas	1.589	1754	1.372	1876	2.102	2.532
Paranaguá	610	594	439	772	850	1.041
Paranavaí	303	241	282	479	561	711
Pinhais	-	-	-	80	156	231
Pitanga	-	-	-	38	74	148
<b>Telêmaco Borba</b>	253	301	407	472	601	840
Umuarama	295	236	191	299	400	633
União da Vitória	-	-	-	40	109	206
Campus Avançados	-	-	-	173	411	652
Total de alunos	7.466	7.667	7.696	10.699	11.411	14.747

**Fonte:** Elaborado pelo IFPR por meio dos dados da SISTEC de 07/12/2016 e INEP (2013 e 2014)<sup>74</sup>. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/dados-gerais-ifpr/?tab=alunos>. Acesso em: 15 de dez. de 2016.

\* Fonte: IFPR/CPA, 2013, p. 59.

\*\* Fonte: IFPR com base nos dados da SISTEC de 03/05/2017 e INEP (2013 e 2014). Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/dados-gerais-ifpr/?tab=alunos>. Acesso em: 08 mai. 2017.

Nota-se, que entre os anos de 2012 a 2017, o número de matrículas nos cursos técnicos e de graduação presenciais dobraram. Alguns campus são mais

<sup>74</sup> Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/dados-gerais-ifpr/?tab=alunos>. Acesso em: 15 de dez. de 2016

novos, como os casos de Capanema, Colombo, Jaguariaíva, Pinhais, Pitanga, União da Vitória, além dos Campus Avançados de Astorga, Barracão Coronel Vivida, Goioerê e Quedas do Iguaçu.

No Quadro 03, tem destaque os campus de Curitiba e Palmas que apresentam maior número de alunos. Isso se explica devido a primeira unidade estar localizada na capital do estado e possuir uma demanda maior de matrículas, assim como, por ter herdado os cursos ofertados pela SEPT da UFPR. Atualmente, esse campus mantêm 8 cursos técnicos integrado ao Ensino Médio, 16 cursos técnicos subsequentes, 3 cursos superiores, e além do que está descrito no quadro possui também 1 curso de pós graduação *stricto sensu*, 1 *latu sensu* e 5 cursos técnicos a distância<sup>75</sup>. Já a segunda unidade, em Palmas, mantêm um número de alunos expressivo devido a oferta de 2 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, e principalmente, por ofertar 14 cursos de graduação presenciais<sup>76</sup>, o número expressivo de cursos de graduação advêm da particularidade de sua origem que ocorreu devido a:

[...] transformação da Universidade Católica<sup>77</sup> de Palmas, em março de 2010, a qual passava por grandes dificuldades financeiras. Para não prejudicar os alunos, bem como toda a região, o Governador do estado do Paraná, Roberto Requião, determinou a desapropriação do imóvel e, imediatamente, fez convênio com o Ministério da Educação para que lá fosse criada uma instituição federal de ensino que atendesse com ensino superior, de qualidade e gratuito, toda a região. (IFPR, CPA, 2011, p. 23).

Por essas razões, o contingente de alunos é numeroso, pois foram federalizados 17 cursos de Ensino Superior. Atualmente, o número de cursos de graduação diminuiu e são ofertados os seguintes graduações: Administração, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Agrônômica, Engenharia Civil, Farmácia, Letras–Português/Inglês, Pedagogia, Química e Sistemas de Informação. No Quadro 04, é possível verificar os eixos que são desenvolvidos e os cursos técnicos criados nas modalidades integrado, subsequente e concomitante ao ensino médio:

---

<sup>75</sup> Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/>>. Acesso em 22 mai. 2017

<sup>76</sup> Disponível em: <<http://palmas.ifpr.edu.br/>>. Acesso em 22 mai. 2017

<sup>77</sup> Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (UNICS).

**Quadro 04 – Cursos Técnicos Ofertados pelo IFPR**

<b>EIXO</b>	<b>INTEGRADOS</b>	<b>SUBSEQUENTES</b>
Ambiente e Saúde	- Biotecnologia - Meio Ambiente	- Enfermagem - Massoterapia - Prótese Dentária - Radiologia - Saúde Bucal
Controle e Processos Industriais	- Análises Químicas - Automação Industrial - Eletromecânica - Eletrônica - Eletrotécnica - Mecânica - Química	- Eletromecânica - Eletrotécnica - Mecânica
Desenvolvimento Educacional e Social	Não possui	- Orientação Comunitária
Gestão e Negócios	- Administração - Contabilidade - Cooperativismo - Serviços Jurídicos	- Administração - Secretariado - Transações Imobiliárias
Informação e Comunicação	- Informática - Informática para Internet - Programação de Jogos Digitais	- Informática - Telecomunicações
Infraestrutura	- Edificações	- Desenho de Construção Civil - Edificações - Hidrologia
Produção Alimentícia	- Agroindústria - Alimentos	Não possui
Produção Cultural e Design	- Processos Fotográficos - Produção de Moda	- Arte Dramática - Processos Fotográficos - Produção de Áudio e Vídeos
Produção Industrial	- Petróleo e Gás	- Cerâmica
Recursos Naturais	- Agroecologia*	- Agroecologia* - Agronegócio - Aquicultura
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Não possui	- Cozinha - Eventos
<b>TOTAL</b>	<b>23 CURSOS</b>	<b>26 CURSOS</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pelo IFPR. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/cursos-tecnicos-integrados/>>. Acesso em 19 mai. 2017

\*Também ofertado de maneira concomitante

Os cursos ofertados dispostos no quadro 04, são ofertados em diferentes campus, por exemplo, o curso técnico integrado de Mecânica é ofertado pelos seguintes campus: Curitiba, Paranaguá, Paranavaí e Telêmaco Borba, e na forma subsequente pelos campus de Campo Largo e Curitiba. A escolha para implantação dos cursos não é independente. Está atrelada às necessidades e demandas locais, além de estarem em consonância com os arranjos produtivos locais e ao eixo tecnológico desenvolvido em cada campus. A Lei nº 11.892/2008, como já tratada no tópico 3.1, estabeleceu a natureza, estrutura física e organizacional, objetivos, atendimento, entre outras normativas que os recém criados Institutos Federais deveriam se orientar. No que tange ao Instituto Federal do Paraná, alguns documentos são específicos e elaborados segundo as leis vigentes, tais como o Estatuto, o Regimento Geral, o Manual de Competências, o Plano de Desenvolvimento institucional e o Projeto Pedagógico Institucional.

Os documentos institucionais elaborados por cada um dos 38 institutos federais ancoram-se na legislação nacional. Ao analisar tais documentos citados no parágrafo anterior, é possível perceber que de acordo com as alterações legislativas em nível federal, esses documentos são atualizados, assim como também ocorre quando das determinações advindas de portarias e resoluções no âmbito de cada Instituto. Dessa maneira, o Estatuto do IFPR foi aprovado inicialmente pela Resolução nº 13/2011 e retificado pelas Resoluções nº 39/2012, nº 02/2014 e nº 02/2015 do CONSUP. Esse documento possui 57 artigos, divididos em 7 títulos que tratam: I) da Instituição; II) da gestão; III) do Regime Acadêmico; IV) da Comunidade Acadêmica; V) dos Diplomas, Certificados e Títulos; VI) do Patrimônio; e VII das Disposições Gerais. Como já mencionado na Lei nº 11.892/2008, o Estatuto do IFPR reforça que esse, constitui-se uma autarquia, com característica multicampus, pluricurricular, de oferta de ensino superior e educação básica profissional, por isso, comparado à universidade, no que refere-se à avaliação e supervisão (Art. 1º, ESTATUTO, 2014).

Os princípios que norteiam o IFPR, de acordo com o Estatuto, revelam o compromisso social da instituição com cidadania e outros valores democráticos, como a justiça social. Além disso, apregoa que a instituição deve dar suporte aos arranjos produtivos, sejam eles locais, sociais e culturais, e o ensino deve pautar-se nos pilares da pesquisa e extensão. (Art. 3º, Estatuto, 2014). A proposta no artigo 4º, que trata das características e finalidades, salienta a verticalização do ensino (oferta

da Educação Básica profissional aos cursos de pós graduação) como estratégia para o desenvolvimento social e econômico. Tal verticalização deve atuar “[...] otimizando a infraestrutura, os quadros de pessoal, os recursos e gestão”. (Art. 4º, inciso III, ESTATUTO, 2014).

Os cursos devem priorizar o ensino de ciências, tornando a instituição “centro de excelência” nessa área, além de atuar na oferta de programas de extensão, pesquisa empírica e capacitação para professores da rede pública. (Art. 4º, inciso V, VI e VII, ESTATUTO, 2014). O Artigo 5º que trata dos objetivos do IFPR em relação ao ensino concebem como prioritário a oferta de: I) educação técnica de nível médio, em especial integrada ao ensino médio; II) formação inicial e continuada; III) pesquisa aplicada; IV) atividades de extensão; V) cursos que produzam geração de renda; VI) ensino superior, principalmente licenciaturas, pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*. (IFPR, ESTATUTO, 2014). Como já determinado na Lei nº 11.892/2008, o artigo 6º reforça a reserva de vagas para os cursos técnicos de nível médio em 50% e para os cursos de licenciatura e formação pedagógica 20% das vagas (Art. 6º, ESTATUTO, 2014). A reserva de vagas decorre da preservação dos cursos técnicos de nível médio nessas instituições, impedindo, como ocorreu em parte dos CEFETs quando priorizaram o Ensino Superior em detrimento da Educação Básica.

Sobre a organização e gestão do IFPR, alguns órgãos tornam-se importantes para conferir um caráter democrático a gestão e as decisões concernentes à instituição. Parte significativa da organização burocrática é composta por representantes dos campus, discentes, docentes e representantes da sociedade civil, como é o caso do CONSUP (Conselho Superior) órgão colegiado “[...] de caráter consultivo e deliberativo, é o órgão máximo do Instituto Federal [...]” (Art. 8º, ESTATUTO, 2014). Além desses, os órgãos colegiados como inscrito no Artigo 7º ao 11º do Estatuto (2014) são: CODIR, CONSEPE, CONSAP, CODIC. Já, a reitoria do IFPR é composta pelo gabinete, assessores, pró-reitoras (de Ensino; Administração; Planejamento e Desenvolvimento Institucional; de Gestão de Pessoas; Extensão, Pesquisa e Inovação), diretorias sistêmicas, auditoria interna, Procuradoria Federal e ouvidoria.

Sobre o Regime Acadêmico de que trata o Título III, do Estatuto, o ensino, a pesquisa e a extensão são os pilares da nova proposta de ensino profissional. Dessa maneira, esses devem considerar as demandas e necessidades do contexto

em que estão inseridos, principalmente, a pesquisa e extensão, prerrogativas essas que constam nos demais documentos do IFPR como o Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional. O Regimento Geral foi aprovado pelo CONSUP em 03 de dezembro de 2012, por meio da Resolução nº 56 e trata das disposições sobre os [...] planos didático-científico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar [...] (Art. 1º, REGIMENTO GERAL, 2012) válido para todos os campus. Assim, no artigo 5º da Seção II, revela os objetivos do referido Regimento Geral:

O presente Regimento Geral tem por objetivo disciplinar a organização e o funcionamento comuns dos diversos órgãos, serviços e atividades didático-pedagógicas, administrativas e disciplinares do IFPR, explicitando princípios e disposições estatutárias e fixando padrões normativos aos quais deverá ajustar-se a elaboração de regimentos específicos. (IFPR, REGIMENTO GERAL, 2012).

Importante dizer, que ao estabelecer regras e objetivos comuns, confere certa conformidade entre os campus, pois trata de um documento orientador das ações e prioridades, como ocorre em outras instituições multicampus. Assim, os Títulos do Regimento Geral tratam: I) do Regimento Geral; II) da Administração; III) dos Atos Administrativos; IV) do Regime Didático Científico; V) dos diplomas, certificados e títulos; VI) da comunidade; VII) do Regime Disciplinar; VIII) dos Recursos; IX) da fundação de apoio ao IFPR; e X) das disposições gerais. Totalizando 101 artigos que orientam as atividades do IFPR com aprofundamento maior que o previsto no Estatuto (2014), por isso se complementam. Como inscrito no Artigo 60º do Regimento Geral, cada campus do IFPR é composto em sua organização por um Diretor Geral, Colégio de Dirigentes (CODIC), Diretoria de Planejamento e Administração e Diretoria de Ensino Pesquisa e Extensão.

Tal estrutura permite fragmentar as ações e delegar responsabilidades diversas para os docentes e técnicos administrativos do campus, e ainda, otimizar as ações e programas específicos de cada órgão. Isso porque tais órgãos são compostos pelos professores que atuam no ensino profissional de nível médio e/ou nos outros níveis e modalidades ofertados. No entanto, também pode indicar sobrecarga do trabalho docente, como já mencionado quando da verticalização do ensino. No Título IV, que trata do regime didático científico, Seção I do Ensino, no

artigo 67º, do Regimento Geral menciona a perspectiva da formação omnilateral como elemento primordial no desenvolvimento do educando:

Art. 67. A educação escolar no IFPR está fundamentada na formação omnilateral do ser humano, visando seu pleno desenvolvimento histórico nas dimensões intelectual, cultural, política, educacional, psicossocial, afetiva, estética, ética e ambiental, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. (IFPR, REGIMENTO GERAL, 2012, p. 24).

Essa perspectiva teórica, vincula-se a defesa de uma educação pautada na formação politécnica, proposta por educadores progressistas como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, entre outros, que desde a década de 1980, argumentavam ser esse o caminho para a formação da classe trabalhadora e ainda atualmente o fazem. Afinal, a formação omnilateral promove a formação em todas as potencialidades humanas, possibilitando minimizar a dualidade estrutural marcante na educação profissional. É importante dizer, que o currículo é político, nesse sentido tal perspectiva associa-se aos próprios fundamentos da criação dos Institutos Federais, seus objetivos e finalidades e a relação com a sociedade. Nesse contexto, o artigo 68º do Regimento Geral, também faz menção a integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura como componentes do currículo, de maneira que almejam a [...] compreensão crítica das relações sociais e de trabalho [...]”. Essas categorias ancoradas na pesquisa e na extensão, como descritos nos artigos 70 a 74. Embora os documentos acima descritos já indiquem os princípios norteadores da organização, gestão e do trabalho pedagógico, entre outros, o Plano de Desenvolvimento para 2014-2018, que inclui o Projeto Pedagógico Institucional, que analisaremos na próxima seção, trouxe esclarecimentos maiores acerca do ensino.

#### 3.4 PROJETO POLÍTICO INSTITUCIONAL

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), referente aos anos de 2014 a 2018, foi aprovado pela Resolução nº 34, de 01 de dezembro de 2014, e sofreu algumas alterações e/ou inclusões. As últimas ocorreram em 09 de março de 2017. Trata-se de um documento institucional amplo e detalhado, construído coletivamente, por isso acreditou-se conceber um tópico específico para discorrer no

que se refere ao ensino. Nos detivemos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que está incluído no PDI, visto que, os outros temas tratados no documento já foram abordados no tópico anterior e também em outros documentos já referidos. Dessa maneira, buscou-se compreender as seguintes questões na análise descritiva documental: I) Que tipo de perspectiva teórica é predominante na formação dos discentes do ensino técnico integrado ao Ensino Médio? II) Quais as possibilidades de efetivação da formação integrada?

Parte da análise será respondida com maior aprofundamento no próximo capítulo, quando confrontado com as informações do *survey*, aplicado com os egressos e a análise da grade curricular do Ensino Médio integrado do campus de Telêmaco Borba. Para problematizar tais questões, optamos pelo procedimento metodológico da descrição, e posteriormente, a análise, que se dará no final desse tópico e no capítulo seguinte. Assim, buscou-se apontar as contradições, as lacunas, as permanências, os distanciamentos entre os documentos e a realidade empírica, como as concepções teóricas que os norteia.

A finalidade do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é [...] orientar práticas pedagógicas no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação. Apresenta também, as principais concepções que permeiam o trabalho dos profissionais da educação [...]” (IFPR, PDI/PPI, 2014, p. 29). Por essas razões, a necessidade de entendê-los, principalmente, quando relacionado às concepções de ensino que orienta, entre outros, o campus de Telêmaco Borba, pois trata-se de “[...] um instrumento político, filosófico, teórico-metodológico, a partir do qual as ações para o ensino devem ser discutidas”. (IFPR, PDI/PPI, p. 29).

Relacionado ao já exposto sobre o IFPR, quanto aos seus objetivos e finalidades, por tratar de uma instituição pública inclusiva, o ensino tem compromisso com a diminuição das desigualdades sociais. Para isso, expõe como necessário “uma nova identidade escolar”, pautada nos princípios da formação integral no sentido da *omnilateralidade*. Pressupostos esses, materializado, na formação em todos os seus sentidos, ou seja, na totalidade das dimensões humanas. (IFPR, PDI/PPI, 2014).

A necessidade de constituir uma nova proposta de instituição relacionada a defesa da educação integral, - já discutida por autores progressistas influenciados por Marx e Gramsci, como no contexto laboral juvenil no Brasil, que propuseram uma educação unilateral, com a intenção de superar a formação limitada da classe

trabalhadora, desde a década de 1980 - relaciona-se à dualidade história e a necessidade de formação para a vida de maneira autônoma e crítica, formando cidadãos conectados e críticos diante da realidade social que permeia o contexto social da qual estão inseridos.

De acordo com o PPI (2014), acredita-se que a formação integral, como base teórico-metodológica que orienta o ensino e a aprendizagem, deve estar comprometida com a “formação pelo trabalho e na vida”. Essa informação revela que a formação não deve privilegiar a instrução para o mercado de trabalho e ancorado apenas nas necessidades do setor produtivo como ocorrido em períodos anteriores, como por exemplo, pela Lei nº 5.692 da Ditadura Militar na década de 1970. Como demonstra a citação abaixo, a formação integral não deve ser:

[...] restrita a dimensão lógico-formal ou às funções ocupacionais do trabalho. Pelo contrário, ela se dá na interface dos fatores psicossociais e cognitivos, que se desenvolvem através das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, com a finalidade de criar as condições necessárias à vida em sociedade. (IFPR, PDI, PPI, 2014, p. 37).

Para não limitar a formação profissional e tecnológica aos conhecimentos técnicos e instrumentais, a formação integral tem como pilares: a pesquisa, a extensão e a inovação, como meios de aprendizagem e produção do conhecimento, em consonância com o contexto local, regional, nacional e mundial. Dessa maneira, a prática pedagógica deve ser inovadora e considerar o educando como “centro da prática educativa”, de modo que os professores devem mediar o conhecimento com objetivo em produzir autonomia no processo de aprendizagem e além dele. (IFPR, PDI, PPI, 2014, p. 32). Por essas razões, o documento revela o comprometimento com a emancipação humana, pois que ao “[...] aprender a interpretar o mundo para, então, poder transformá-lo a partir do conhecimento científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais [...]” (IFPR, PDI, PPI, 2014, p. 37). Nessa perspectiva, a formação humana é o princípio pedagógico (2014, p. 39) e o trabalho é o princípio educativo, pois:

[...] organiza a base unitária do ensino, justifica a formação específica para o exercício das profissões, possibilita a superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional e viabiliza a compreensão do papel dos sujeitos no mundo do trabalho. 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, PDI, PPI, 2014, p. 39).

Desse modo, entende-se que tais práticas convergem para a formação do educando para mundo do trabalho, para a vida social, para a continuidade da vida acadêmica, ou seja, integralmente, com criticidade e autonomia, possibilitando despertar aptidões, interesses e práticas de emancipação humana. O trabalho, a ciência, tecnologia e a cultura devem nortear o currículo e a prática educativa, na formação dos educandos, considerando que estão presentes na vida social cada vez com mais intensidade, principalmente devido as influencias científicas e tecnológicas presentes na sociedade, assim como, no mundo do trabalho. (IFPR, PDI, PPI, 2014, p. 41).

A aprendizagem nessa perspectiva, deve basear-se no conhecimento produzido historicamente, porém, ressignificado a partir da associação entre teoria e prática, de maneira que o aluno seja capaz de perceber a razão da aprendizagem. De modo, que para que isso ocorra deve-se considerar o contexto ao qual o aluno está inserido, assim, ele participa ativamente do processo de aprendizagem. (IFPR, PDI, PPI, 2014, p. 42, 43). A ênfase relacionada a participação do aluno e a contextualização do conhecimento está também reforçado quando da aplicação do conhecimento científico e tecnológico produzido, de acordo com as demandas locais e regionais, que também relacionam-se com as atividades de pesquisa e extensão.

A gestão democrática e o respeito a diversidade devem ser princípios considerados em todos os âmbitos e atividades do IFPR. Sobre a organização curricular pautada na formação integral contida no PPI é explícito que deve ser inovador, no sentido, de não reproduzir o currículo tradicional. O currículo, desse modo, não deve:

[...] apenas associar componentes curriculares e reduzir o planejamento em equipe. Associar aprendizagens, compartilhar espaços, dinamizar técnicas de ensino e evitar a compartimentação de conteúdos são iniciativas que podem representar a diferença de uma prática curricular inovadora. [...] Trata-se de uma convocação, então, a construir o currículo sem sobreposição de conteúdos, a promover sintonia entre as demandas socioeducacionais da região, a produzir materiais didático-pedagógicos que fortaleçam o trabalho integrado, a construir fundamentos teórico metodológicos para a construção e o desenvolvimento de um currículo integrado. (IFPR, PDI, PPI, 2014, 46).

O currículo, então, deve ser organizado considerando a integração curricular. No entanto, esse deve ser elaborado coletivamente pelo consenso de sua

importância principalmente pelo corpo docente em cada campus onde os cursos são ofertados. Entende-se que há um incentivo, porém, não é imposto obrigatoriamente, fato que corrobora para tentativas de integração em alguns campus. E em outros, tal integração inexistente, devido as diversas dificuldades que serão elencadas adiante.

São explicitados também no PPI, os princípios da organização curricular que devem considerar: a transversalidade; flexibilidade, integração; verticalização; e a interdisciplinaridade como elementos que organizem os currículos em todos os níveis de ensino. (IFPR, PDI, PPI, 2014, p. 57-58). Os itinerários formativos promovem a integração e a verticalização do ensino. Sobre a verticalização, menciona que os estudantes usufruem da mesma estrutura de aprendizagem, que incentiva o contato dos alunos de diversos níveis, assim como, possibilita a continuidade dos estudos na mesma instituição, além de propiciar o intercâmbio de ideias, expectativas, entre outros, pois convivem em um mesmo espaço. (IFPR, PDI, PPI, 2014, p. 47).

[...] um itinerário formativo representa o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas [...] (IFPR, PDI, PPI, 2014, p. 49).

A verticalização é propiciada pela organização dos cursos em eixos tecnológicos, de maneira à atender cursos em diversos níveis, pois o corpo docente será composto, principalmente relacionado a área técnica específica. A escolha do eixo tecnológico, como já explicitado anteriormente, deve levar em consideração os arranjos produtivos locais onde estão localizados. Pode-se dizer, pelo exposto, que o Projeto Pedagógico Institucional de 2014 defende a formação integrada em todos os níveis. Diante disso, coube compreender e discutir sobre essa perspectiva teórica, que mesmo antes de 2007, por meio da divulgação do “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico: Documento Base” pela SETEC/MEC, vêm sendo destaque nas políticas educacionais, principalmente, para a educação profissional.

Assim, utilizou-se nessa análise autores que produziram “no” e “para” o contexto brasileiro e alinham-se a perspectiva teórica de Karl Marx, Antônio Gramsci e Mario Alighiero Manacorda. Como nesse trabalho não pretendeu-se o

aprofundamento do tema, que requereria como fonte o trabalho dos autores citados, utilizamos como aporte teórico os trabalhos influenciados por eles, como os de Saviani (1989, 2003, 2007); Nosella (2007); Kuenzer (2002); Ciavatta (2012, 2014); Ramos (2012,2014); Frigotto (2012), entre outros citados no texto, que contribuíram para a reflexão da educação politécnica.

No Brasil, segundo Nosella (2007 p. 140), na década de 1990 a perspectiva da “educação politécnica foi hegemônica” no grupo de trabalho da ANPED, intitulado “Trabalho e Educação”, influenciados pela “pedagogia marxista”<sup>78</sup>, da qual, o próprio Nosella atuou. Nosella (2007), em crítica à politecnicidade faz alguns apontamentos pertinentes, referindo-se ao equívoco semântico de politecnicidade, utilizado por alguns pesquisadores brasileiros, como também, a confusão entre o termo politecnicidade e ensino tecnológico<sup>79</sup> e ressalta os riscos políticos<sup>80</sup> do uso de politecnicidade, dos quais suscitaram respostas e debates. No momento não nos cabe aqui desenvolver;<sup>81</sup> mas realizar apontamentos dessas críticas. Todavia, o conceito de politecnicidade tornou-se, cada vez mais utilizado para referir-se à educação profissional integrada ao Ensino Médio, por meio da integração curricular dos conteúdos e disciplinas, dando organicidade entre os conhecimentos teóricos e práticos, ou seja, da relação entre educação-trabalho.

No texto “O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos?” Ciavatta (2014, p. 188), referindo-se aos termos utilizados no título destaca que embora apareçam muitas vezes como sinônimos, esses não possuem a

---

<sup>78</sup> Salienta-se que Marx não escreveu sobre a educação e a prática pedagógica em texto específico, mas apenas refere-se à esses em alguns textos, como apontou os trabalhos de Manacorda, e que subsidiou o debate da educação marxista. Assim, a influência de Marx se dá tanto em referência à esses trechos em texto como “O Capital”, mas principalmente, no método de investigação social, chamado de marxismo investigativo, da qual influenciou Gramsci. (SAVIANI 2003, 2007 e NOSELLA, 2007).

<sup>79</sup> Segundo Nosella (2007) e apoiado nos estudos de Mário A. Manacorda o termo politecnicidade em Marx aparece como multiplicidade de técnicas, enquanto educação tecnológica poderia ser compreendida como unificação entre saberes teóricos e práticos. Por isso, o termo melhor utilizado seria tecnológico para referir-se as propostas de Marx. Já, o termo politecnicidade foi utilizado por Lenin para referir-se à unificação entre teoria e prática na educação e pautado nos estudos de Marx. Os conceitos de politecnicidade e educação tecnológica também foram utilizados como sinônimos por Gramsci e Saviani, o primeiro preferiu o termo politecnicidade (NOSELLA, 2007). Daí a referência de pesquisadores no Brasil utilizarem politecnicidade, pois em sua maioria pautaram-se no entendimento de Gramsci.

<sup>80</sup> Isso porque a o termo politécnico não é consenso na educação marxista, e ainda, revela-se ultrapassado para a atualidade, segundo Nosella (2007), entre outras problemáticas de natureza político científica apontadas por ele.

<sup>81</sup> Para mais informações consultar texto de Paolo Nosella publicado pela Revista Brasileira de Educação em 2007, intitulado “Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da formação politécnica”.

mesma significância, mas estão inseridos no mesmo “universo de ações educativas”, ou seja, na perspectiva da educação socialista. Para a autora, esses termos remontam a “[...] educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua totalidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. [...]” (CIAVATTA, 2014, p. 190). E por essa razão, destaca ela:

[...] preservou-se, no âmbito do convencimento e da luta política, o denso significado da “educação politécnica” como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana - física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional. (CIAVATTA, 2014, p. 190-191).

Para Ciavatta (2014), mais do que refletir sobre tais conceitos como pesquisadores, torna-se necessário associar a luta por uma escola que contemple cultura geral e profissional aos filhos da classe trabalhadora, buscando a superação da dualidade dos ensinamentos propedêutico e técnico. Segundo ela, tal defesa é histórica na pedagogia socialista, mas não deve restringir ao debate, mas ter aplicabilidade na realidade. A autora destaca, que no Brasil o conceito de politecnia é o mais utilizado para referir-se à educação na perspectiva marxista e que ganhou relevo em dois momentos no país:

Há um sentido histórico que o termo politecnia adquiriu no Brasil, de acordo com as transformações socioeconômicas e políticas do país e as políticas educacionais que lhe deram sustentação. Nesta busca da historicidade não apenas da palavra, mas também das ações implementadas sob sua argumentação, temos dois momentos marcantes, a disputa do termo na discussão da LDB, iniciada nos anos 1980, e o retorno dessa concepção nas duas primeiras décadas dos anos 2000, quando se tenta aprovar e implementar a formação integrada entre a educação profissional e o ensino médio, e se recorre à memória das lutas pela educação politécnica na elaboração da LDB dos anos 1990. (CIAVATTA, 2014, p. 190).

Assim, segundo Ciavatta (2014), a perspectiva da politecnia influenciou o Projeto Original da LDB, proposta em 1988, e voltou ao cenário recentemente, quando da proposição do Ensino Médio integrado por meio do Decreto nº 5.154/2004. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a defesa da politecnia no período da Redemocratização e da Constituinte associava-se à necessidade de

formação de politécnicos de nível médio, que dominassem as bases científicas e tecnológicas da produção. Dessa maneira, destacam que:

[...] o ideário da politecnicidade buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. [...] (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 35 e 36).

Destaca-se que o nível médio profissional e tecnológico deveria pautar-se na formação para a vida e para o mundo do trabalho, ou seja, não voltar-se as demandas no mercado de trabalho ou das necessidades produtivas estritamente. De modo, que tal formação possibilitaria ao educando não apenas apreender uma atividade profissional limitada e restrita ao universo laboral, mas integralmente, em todas as possibilidades, desde a formação profissional à cultura geral. A integração dos conhecimentos técnicos e gerais, correspondente aos conhecimentos produzidos historicamente e valorizados socialmente, que buscava não formar operários para a indústria, mas cidadãos completos que atuem em diferentes âmbitos do mundo do trabalho e da sociedade (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2014).

Assim, no contexto brasileiro, os termos politecnicidade, educação integral e omnilateral, embora não tenham idêntica significância são utilizados comumente para referir-se a educação em sua totalidade no sentido marxista, sem restringir-se a formação instrumental para o trabalho, que tem marcado historicamente a educação profissional na sociedade capitalista. Para Nosella, os termos “omnilateral” de Marx e “unitário” em Gramsci representam melhor a educação marxista, pois representam a unificação da divisão entre trabalho intelectual e manual:

[...] a “escola-do-trabalho” não burguesa é a escola que educa os homens a dominar e humanizar a natureza, em colaboração com os outros homens. Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem. (NOSELLA, 2007, p. 148).

Assim, entende-se que a escola que unifique conhecimentos teóricos e práticos, ao confrontar-se com a divisão do trabalho, deve ir em direção a formação

integral que propicie resgatar os sentidos do trabalho como produtor da existência humana, ao contrário, da formação unilateral e trabalho alienado, parcelado. Nosella (2007, p. 150) salienta ainda, que a proposta de escola-trabalho possa por meio do processo educativo, educar para a liberdade, objetivo esse da educação marxista, diz ele: “[...] o educador não pode jamais perder de vista o horizonte de liberdade plena, concreta e imanente como objetivo fundamental da educação.”

A significação de politecnia para Saviani (2007), pode ser considerada o mesmo que “educação tecnológica” em Marx, visto que, esse utilizou-se de ambos para expressar a junção no campo educacional de “instrução intelectual e trabalho produtivo”. No entanto, segundo ele, a educação burguesa apropriou-se do termo educação tecnológica com outro sentido, sendo por essa razão, o termo politecnia mais apropriado para referir à educação na perspectiva socialista. Assim, diz ele: “[...] a concepção de politecnia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar essa visão educativa em relação àquela correspondente à concepção burguesa dominante.” (SAVIANI, 2007, p. 163).

Desse modo, o termo politecnia foi utilizado para referir a educação que integra conhecimentos teóricos e práticos, de maneira que não se limite a formação para o trabalho, mas que também desenvolvam o conhecimento das diferentes técnicas e conhecimentos que perpassam o processo produtivo. Do qual, muitos pesquisadores brasileiros na década de 1980 passaram a se concentrar, ancorados tanto em Marx, como em Gramsci e Manacorda, que tornaram-se referência para os estudos da politecnia. (SAVIANI, 2007).

A necessidade de refletir sobre a educação politécnica ancora-se na dualidade estrutural dos ensinos propedêutico e profissional que é resultante da divisão do trabalho social, que, por sua vez, manifesta-se na separação entre trabalho intelectual e manual. Assim, a escola dividiu-se historicamente em formação para exercer o primeiro e outra para o segundo, de acordo com Saviani (2003). A politecnia busca, então, romper com a dualidade, ao propor uma educação integral que relaciona-se à formação *omnilateral*, ou seja, formação de todas as potencialidades humanas. Essa distingue-se completamente da formação para o mercado de trabalho ou necessidades produtivas.

Politecnia significa [...] especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. (SAVIANI, 2007, p. 161).

Nessa perspectiva, o trabalho como princípio educativo torna-se a categoria fundamental para o desenvolvimento do Ensino Médio, pois é a categoria fundante da vida social e da existência histórica humana. (SAVIANI, 2003). Ainda de acordo com Saviani (2003; 2007), o trabalho como princípio educativo manifesta-se implicitamente no Ensino Fundamental e explicitamente no Ensino Médio. Nesse nível de ensino, diz ele: “[...] trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. [...]” (SAVIANI, 2007, p. 160). O conhecimento teórico e sua aplicabilidade compõem o universo pelo qual o aluno compreende e domina tais conhecimentos, resultando daí a possibilidade de atuar em diferentes atividades:

Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 2003, p. 140).

De certa forma, a defesa da politecnia surge no contexto do desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, caracterizado por complexas técnicas e pelo desenvolvimento científico e tecnológico incorporado à produção, porém, atenuando as desigualdades próprias do sistema produtivo, ao propor a formação de uma educação unitária e completa. Nesse âmbito, Gramsci (1991) já mencionado em outro momento do texto, idealiza a Escola Unitária para todas as classes sociais, igual à todos, independentemente da origem social e sua destinação ao mundo do trabalho, assim ele diz sobre uma escola “desinteressada”. Segundo Saviani (2007), para Gramsci a escola Unitária representaria:

[...] o coroamento dessa escola ativa era a escola criativa, entendida como o momento em que os educandos atingiam a autonomia. Completava-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia, pela mediação da heteronomia. (SAVIANI, 2007, p. 161).

No entanto, é possível indagar como desenvolver a escola unitária de formação politécnica em um sistema cuja base econômica realiza-se a partir da divisão do trabalho, da apropriação dos meios de produção e da mais-valia? O próprio Saviani (2003, p. 139) salienta que por meio do domínio das diferentes técnicas, o educando possa compreender “[...] a contradição que marca a sociedade capitalista e a direção de sua superação.” É o que Frigotto (2012) chama de “travessia”, ou seja, o caminho para a superação de tal divisão.

Nesse contexto, o Ensino Médio integrado constitui a etapa inicial da qual as práticas de ensino vem ser organizadas, consolidando o caminho a percorrer rumo à politecnicidade, Ciavatta (2014, p.198) destaca esse trajeto: “[...] o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária.”

Para Kuenzer (2002) a politecnicidade é uma proposta de romper com a dualidade estrutural historicamente concebida para a educação profissional, pois entende que possa propor a formação em sua totalidade, ou seja, não fragmentada, restrita e incompleta para os educandos. Contudo, é inviável para ela, a educação politécnica enquanto persistir o modo de produção capitalista da qual a atual divisão do trabalho intelectual e não intelectual permanecerem. No entanto, destaca Kuenzer que no máximo podem haver práticas educativas “[...] apenas contraditórias, cuja direção depende de opções políticas da escola e dos profissionais da educação (KUENZER, 2009, p. 90). Ou seja, a proposta de romper com a dualidade da educação profissional e propedêutica a partir da formação politécnica seria agir na contradição, pois não estaria em conformidade com a vida social da qual a divisão do trabalho se impõe no capitalismo, separando àqueles que se voltarão ao trabalho intelectual e socialmente valorizado, dos que irão ocupar cargos que não exigem a atividade mental, conhecimentos complexos no seio da produção moderna (KUENZER, 2009).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 44) salientam que o ensino integral ou politécnico de nível médio, é possível ser desenvolvido no capitalismo, pois trata-

se de uma “[...] concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. [...]”. Todavia, destacam que o Ensino Médio integrado seja uma “travessia” ao ensino politécnico, como já mencionado, esse sim, capaz de romper com a dualidade dos ensinamentos na educação profissional.

[...] A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (p. 45).

Dessa maneira, os autores concebem como alternativa a dualidade, o Ensino Médio Integrado, considerado a “travessia” para politecnia. Trabalho, ciência, cultura e tecnologia, segundo Ramos (2014), “[...] são indissociáveis da formação humana”, por isso, realizam-se no ensino integrado.

[...] o conceito de ciência precisa ser construído à luz dos processos ontológicos e históricos de apropriação da natureza pelo ser humano, sua sistematização e sua classificação como conhecimentos socialmente reconhecidos como válidos em determinado espaço e tempo histórico. Disto decorre, ainda, o conceito de cultura, posto que a própria natureza histórica e social do conhecimento define-o também como cultural, de modo que o conjunto de valores, símbolos, normas de conduta, etc., que compõem o universo ético e estético de um grupo social se inter-relaciona com as dimensões ontológica e histórica do trabalho. (RAMOS, 2014, p. 85).

O ensino, nesses moldes, como também pode ser constatado em partes no Projeto Pedagógico Institucional, considerando-se a integração entre trabalho, cultura, tecnologia e ciência, como pilares no desenvolvimento pedagógico de tal proposta propicia um “[...] processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais.” (CIAVATTA, 2014, p. 198). Desse modo, confere ao educando a possibilidade de compreender a realidade em sua totalidade, historicidade, ou seja, em suas bases, das quais possam estabelecer relações, elos, compreender dinâmicas em todas as áreas do conhecimento, das quais essas devem estar interligadas para dar sentido ao aprendizado, e também, do qual a formação

humana antecede à educação para o trabalho. Ramos (2014, p. 84), sobre a formação proposta no Ensino Médio Integrado destaca que a defesa da: “[...] formação humana integral, que sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. [...]”

Integração, por isso, não se restringe apenas na união dos cursos profissionais e propedêutico em matrícula única, assim como, na junção de diferentes disciplinas justapostas ou a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Saviani (2003), destaca que a interdisciplinaridade não deve reduzir a união de disciplinas no tratamento dos conteúdos e que podem culminar na justaposição. Indica ele, que o ensino integrado deve tratar de determinado conteúdo partir da contribuição de diferentes áreas do conhecimento, de maneira, que o aluno dê sentido para a aprendizagem quando confrontado um mesmo conteúdo em diferentes âmbitos e dimensões.

O ensino integrado, no sentido da politecnia no contexto brasileiro é proposto para o nível médio inicialmente, pois é quando Saviani (2003), destaca ser mais explícito as relações entre trabalho e educação. No entanto, os profissionais da educação têm dificuldades em assimilar e desenvolver ações pedagógicas que resultem no ensino integrado por diversas razões, entre elas: a ausência na formação universitária dessa perspectiva; deficitária formação pedagógica no trabalho; preconceitos da base pedagógica remeter ao marxismo; pouca divulgação de práticas pedagógicas integradas; falta de comprometimento dos professores em organizar o ensino nesses moldes; sobreposição de disciplinas, entre outros fatores que postergam a efetividade do Ensino Médio Integrado.

A partir das discussões realizadas nesse tópico, compreende-se que o Ensino Médio Integrado proposto e reivindicado por diversos pesquisadores brasileiros, trata-se de uma “travessia” à politecnia, e, encontra sua razão na histórica dualidade de ensino marcante na educação profissional, da qual se origina a partir da divisão social do trabalho no capitalismo, e que por isso, relega aos filhos da classe trabalhadora uma educação restrita e mínima voltada para as necessidades básicas produtivas. Defende-se, então, uma educação completa, totalizante que integrada ao ensino profissional possa ser “trampolim” para a autonomia e a liberdade, como também, para a cidadania, para a continuidade na vida acadêmica, para inserção no mundo do trabalho, enfim, que garanta melhores

oportunidades futura aos filhos da classe trabalhadora e na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Embora, discussões e tentativas práticas são imprescindíveis no avanço rumo a tal perspectiva de educação. Os Institutos Federais, nessa acepção, possuem tanto legal e institucionalmente meios favoráveis a realização de tais práticas, como também, materiais e humanos. Por essa razão, recentemente, tem-se organizado eventos, discussões, encontros, com vistas a esclarecer sobre essa concepção de formação como divulgar e compartilhar práticas efetivas de integração.

#### 4 CAMPUS TELÊMACO BORBA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O último capítulo, dessa dissertação teve como principal objetivo problematizar especificamente os percursos do Ensino Médio integrado no campus de Telêmaco Borba. A escolha do campus deu-se devido a minha vinculação como professora de Sociologia no Ensino Médio Integrado à educação profissional, desde 2015, nos cursos técnicos de Informática para Internet, Automação Industrial e Mecânica, nas turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. Primeiramente, discorreremos sobre a cidade de Telêmaco Borba e suas características geográficas, sociais e educacionais, objetivando delinear o contexto do campo empírico da pesquisa, assim como, estabelecer as relações entre a instituição no município e os cursos ofertados, uma vez que estão em consonância com os arranjos produtivos locais. Para a realização desse panorama geral sobre a cidade, recorreu-se, sobretudo, aos dados e análises atualizados do IPARDES, do IBGE e do Censo Escolar. Outros materiais de cunho bibliográfico foram utilizados para tratar dos aspectos históricos de Telêmaco Borba, principalmente, quando da sua desvinculação do município de Tibagi.

Na segunda subseção, buscou-se apresentar as principais características do campus de Telêmaco Borba, sua trajetória histórica, os cursos ofertados e o perfil dos alunos do Ensino Médio Integrado. Além dos documentos institucionais como o Projeto Político Pedagógico, as ementas dos cursos ofertados e os dados disponibilizados sobre o campus, disponível pelo IFPR de caráter público, foram utilizados também, a pesquisa realizada pelo Setor Pedagógico do Campus, da qual participaram 316 alunos do Ensino Médio integrado no ano de 2016, disponibilizados no site da instituição até o momento de realização dessa pesquisa, ou seja, são dados publicizados.

Já, na terceira subseção, procurou-se problematizar a formação e as perspectivas profissionais e acadêmicas dos alunos egressos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, nas áreas de Mecânica, Informática e Florestas. Para isso, utilizamos a pesquisa *survey* (questionários on-line) aplicados com egressos dos cursos citados, concluintes em 2015. Como se verá adiante, a pesquisa foi realizada em dezembro de 2016. Por essa razão, no momento de conclusão desse trabalho detectou-se que muitos haviam ingressado em universidades públicas e/ou estavam trabalhando, visto que, as trajetórias individuais dos sujeitos jovens

modificam-se constantemente. No entanto, manteve-se no texto o respondido por eles no *survey*.

#### 4.1 TELÊMACO BORBA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA E SOCIOEDUCACIONAL

Telêmaco Borba, conhecida como a Capital do Papel, é um município situado no interior do Paraná, cerca de 241 Km da capital Curitiba, 184 km de Londrina e aproximadamente 127 Km de Ponta Grossa. Está localizado no centro-leste do estado. As cidades de Curiúva, Imbaú, Tibagi, Ortigueira e Ventania fazem divisa com o município, como destacado no Mapa 02. Em comparação com as outras cidades ao entorno é considerado a mais populosa e de melhor IDH.

**Mapa 02** - Cidade de Telêmaco Borba e as Cidades ao Entorno



**Fonte:** IBGE<sup>82</sup>

Devido ao fato da cidade de Telêmaco Borba ser considerada a maior em nível populacional na região, concentra por isso, o Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná, possui produtos e serviços não ofertados nas cidades próximas, além de atrair trabalhadores, principalmente na indústria e estudantes de diversos níveis de ensino residentes em outras localidades. O Mapa 03 faz referência a

---

<sup>82</sup> Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/6WF>>. Acesso em 17 março de 2017.

cidade de Telêmaco Borba no contexto do Paraná, para dimensionar melhor sua localização no estado.

**Mapa 03 - Estado do Paraná com Destaque para Telêmaco Borba**



**Fonte:** IPARDES 2017<sup>83</sup>

Segundo estimativa populacional realizada pelo IBGE (2016),<sup>84</sup> a cidade possui cerca de 76.550 habitantes, distribuídos em área total de 1.382.860 km<sup>2</sup>. Ampla parcela do território ao entorno é destinado à plantação de pinho e eucalipto, principalmente.<sup>85</sup> O Censo realizado pelo IBGE em 2010, contabilizou uma população de 69.872 habitantes, desses 97,98% residiam na zona urbana. Desde a década de 1970, houve um processo de migração para as regiões urbanizadas, de maneira gradual no país. Em Telêmaco Borba, percebe-se um aumento gradual da população urbana. Na década de 1980 é que houve um leve aumento da população

<sup>83</sup> Disponível em: <[http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=53&btOk=ok](http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=53&btOk=ok)>. Acesso em 17 de março de 2017.

<sup>84</sup> IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2016**. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2016/estimativa\\_dou\\_2016\\_20160913.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2016/estimativa_dou_2016_20160913.pdf)> Acesso em: 05 out. 2016

IPARDES. INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Perfil Avançado do Município de Telêmaco Borba**. Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=53&btOk=ok#me](http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=53&btOk=ok#me). Acesso em 01 de dez de 2016

IPARDES. INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Caderno Estatístico de Telêmaco Borba**. 2015. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84260>. Acesso em 13 de dezembro de 2016

<sup>85</sup> Principais matérias primas da produção de papel e celulose.

rural, porém, logo esse dado se reconfigura, porque há uma queda no número da população da zona rural no Censo seguinte, como demonstra a tabela abaixo:

**Quadro 05** - Distribuição da População por Local de Domicílio no Município de Telêmaco Borba nos Anos de 1970, 1980, 1990, 2000 e 2010.

Ano de Referência	Rural	Urbana	Total
1970	14.306	22.932	37.238
1980	18.383	36.200	54.583
1991	10.314	54.649	64.963
2000	2.884	58.354	61.238
2010	1.411	68.461	69.872

**Fonte:** Elaboração própria com informações do IBGE: Censo Demográfico

Pode-se afirmar que a criação da cidade de Telêmaco Borba, desde quando desmembrada do município de Tibagi em 21 de março de 1964, em nenhum momento foi predominantemente rural, pois desenvolveu-se posteriormente à instalação da empresa de papel e celulose Klabin do Paraná. Desde o início a população é, em sua maioria urbana, diferentemente dos municípios próximos. Telêmaco Borba é concebida desde sua origem como predominantemente urbana. Isso deveu-se também pela concentração de terras do município pela empresa citada.

Anteriormente à criação da cidade, os trabalhadores e suas famílias residiam nos núcleos fabris como Lagoa, Mauá e Harmonia ou em acampamentos rurais menores associados à empresa de papel (CORREIA, 1998). A história “oficial”<sup>86</sup> da cidade está atrelada, por isso, a história da Empresa Klabin S/A. Esta instalou-se na Fazenda Monte Alegre, que havia sido comprada em 1934, com aproximadamente 143.516 hectares e as margens do Rio Tibagi. Quando isso

<sup>86</sup> Segundo Vieira (2015) a história de Telêmaco Borba embora oficialmente esteja associada a instalação da indústria Klabin na região, pode ser constituída anteriormente, associada aos indígenas que habitavam a região, aos tropeiros, sesmeiros, bandeirantes, entre outros que passaram pela região. No entanto, como destaca a autora a fundação de Telêmaco Borba relacionada a criação da Klabin ocorreu devido: [...] as relações políticas e de poder estabelecidas pelo grupo Klabin contribuíram à “inauguração” do local com a chegada do empreendimento.” Como também, a afirmação de tal feito sistematicamente pelo Jornal “O Tibagi” de propriedade de Horácio Klabin. (VIEIRA, 2015, p. 128).

ocorreu a região era considerada o “sertão” do Paraná. Não haviam estradas de acesso e qualquer outro serviço, no entanto, matéria prima em abundância (CORREIA, 1998; VIEIRA, 2015). Após a conclusão da construção e das principais instalações de infraestrutura da Klabin S/A, as atividades industriais iniciaram em 1946 (CORREIA, 1998). Sobre o término das obras e do aparato necessário para suporte aos trabalhadores e da fábrica, Correia (1998) destaca que:

[...] Sua magnitude associa-se à escala de produção e ao caráter autárquico. Tratava-se da maior fábrica de papel da América Latina, reunindo um setor florestal responsável pela extração e reflorestamento de eucaliptos, pinus e araucárias, uma estação de tratamento de água, oficina mecânica e elétrica, fábrica de cloro e soda cáustica, usina hidrelétrica, usina termelétrica, mineração de carvão, represa, serrarias, olarias, estradas, culturas agrícolas e vários núcleos residenciais com casas, infraestrutura urbana e equipamentos coletivos. [...] (CORREIA, 1998, p. 02).

A fábrica e os serviços básicos aos operários eram de grande magnitude, reunindo milhares de pessoas que haviam migrado de diversas regiões do país para participar da construção e depois com a expectativa de empregar-se na inaugurada indústria. Esse grande contingente foi crescendo gradualmente. Telêmaco Borba eleva-se à categoria de município após a desanexação do município de Tibagi em 1964, ou seja, somente dezoito anos após o início das atividades da Klabin na região. (CORREIA, 1998).

A construção da empresa na região culminou com a vinda de grande número de trabalhadores, que iriam não somente construir a estrutura fabril, como também empregar-se nela posteriormente, inclusive estrangeiros, que segundo Correia (1998, p. 02), advinham para “[...] gerenciar os processos produtivos e treinar trabalhadores nacionais. [...]”, pois a empresa concentrava todas as etapas do processo produtivo e pressupunha trabalhadores de qualificações diversas. Isso ocorria devido à precária qualificação dos trabalhadores nacionais no período e a baixa tecnologia produzida no país. Segundo informações de Silva e Puppi; Silva e Andreoli (2011, p. 145): “[...] pessoal qualificado para a produção, para a operacionalização do maquinário, engenheiros e técnicos qualificados sempre foram preocupação para empresa.”

Com o término das principais construções da fábrica, houve diminuição drástica de número de trabalhadores que em grande parte vieram para construção,

de São Paulo, do Rio de Janeiro e estados do Nordeste, além dos já citados estrangeiros. Alguns dos migrantes e imigrantes que vieram como empregados da Klabin permaneceram, porém aqueles que prestavam serviços para outras empresas contratadas da empresa foram retirados das propriedades, principalmente entre 1947 e 1950, pois não haviam trabalho para todos. Ainda segundo Correia (1998), sobre esse período:

A criação da Cidade Nova significou também um redirecionamento da ação da empresa em relação à gestão operária. Isto é, a Fábrica abdicou do controle da gestão de parte dos trabalhadores, ao transferi-los de seus domínios para um loteamento externo, onde seriam proprietários de suas moradias. Ao mesmo tempo, manteve nos seus núcleos parte reduzida dos operários da fábrica, muitos dos engajados em atividades no Setor Florestal, os técnicos especializados e gerentes. A busca de redução de custos com a reprodução do trabalhador e preocupações relativas à proteção de seu patrimônio, que talvez sentisse ameaçado ante as dimensões populacionais que Monte Alegre estava alcançando, explicam a decisão de afastar parte de seus moradores. [...] (CORREIA, 1998, p. 14).

Então, é no início da década de 1950 que o projeto para criação da “Cidade Nova” começa a ser pensado de forma sistemática. Horácio Klabin, diretor administrativo, permanece a frente do empreendimento que pretendia formar loteamentos com terras cedidas em parte pela Klabin e outra pelo Senador Arthur Santos. Segundo Correia (1998, p. 14): “[...] foi criada a “Cia. Territorial Vale do Tibagi” para efetuar as vendas dos lotes, a serem pagos em 10 anos. Os 300 alqueires de terra do loteamento criado foram divididos em 4 mil lotes [...]”. Desse modo, muitos deslocam-se dos núcleos fabris para a “Cidade Nova,” vislumbrados também pela possibilidade de moradia própria.

[...] A “cidade-livre” configura-se como um tradicional contraponto à ordem rigorosa do núcleo fabril, reunindo tudo o que é vetado e banido deste, funcionando como uma espécie de válvula de escape e complemento; como o reverso da moeda, o lado oculto da ordem urbana industrial. [...] (CORREIA, 1998, p. 15).

Inicialmente, as condições de moradia eram precárias, com ausência de serviços básicos como água e esgoto. Segundo Correia (1998), a cidade construída fora dos núcleos fabris, devido à ausência de disciplina rígida e regras determinadas

pela Klabin, quando construída a “Cidade Nova” reuniu tudo o que não era permitido em tais núcleos. Progressivamente, serviços de infraestrutura básica são construídos com o apoio do Estado do Paraná. Segundo Silva e Puppi; Silva e Andreoli (2011), em 1963 haviam cerca de 34.400 residentes. Foram nessas condições que a Cidade Nova, chamada de Telêmaco Borba é criada pelo desmembramento do município de Tibagi em 1964.

O nome da cidade advém “do desbravador” das terras paranaenses. Trata-se do Coronel Telêmaco Enéias Augusto Moracines Borba, que atuou como funcionário do sistema de aldeamento indígena do Paraná, político e escritor, inclusive na área de etnologia indígena no Paraná, considerado daí importante personagem e escritor na história do Estado (VANALI, 2013<sup>87</sup>). Vieira (2015) menciona que cogitou-se na época denominá-la de “Wolfflândia”, devido a um dos fundadores da fábrica, Wolff Klabin.

Atualmente, Telêmaco Borba é conhecida como “Capital do Papel”, devido a permanência e atuação da empresa na cidade. A vinculação da Klabin com a história da cidade é notória, fato evidenciado pelos nomes dos fundadores da fábrica ao batizar escolas e ruas na cidade, por exemplo. Segundo Correia (1998, p. 15), a cidade permanece “[...] extremamente associado à Klabin: sua sede é predominantemente habitada por operários da Empresa, enquanto 93% da área total de sua área é de propriedade da Klabin. [...]”. Ou seja, grande parte do território da zona rural da cidade é de propriedade da Klabin. Já pelas estradas que dão acesso a cidade, é possível perceber que a maior parte da área ao entorno são de plantações de eucaliptos e pinhos, fato que permite a empresa ser autossuficiente nas matérias primas da produção de papel, como explicitado na citação abaixo:

A Klabin é autossuficiente em madeira e celulose e, em Telêmaco Borba, consome todo o montante de celulose na produção de papel, mas possui capacidade de venda de toras para outras atividades que estão presentes no Polo Madeireiro em Telêmaco Borba, hoje conhecido como Distrito Industrial. (SILVA e PUPPI; SILVA; ANDREOLI, 2011, p. 144).

---

<sup>87</sup> Para informações a respeito de Telêmaco Enéias Augusto Moracines Borba e os estudos etnográficos realizados por ele no Paraná, consultar: VANALI, A. C. **O Botucudo Tibagyano: análise sobre os registros etnográficos de Telêmaco Borba**. Curitiba: SAMP. Coleção Teses do Museu Paranaense, v. 02, 2013.

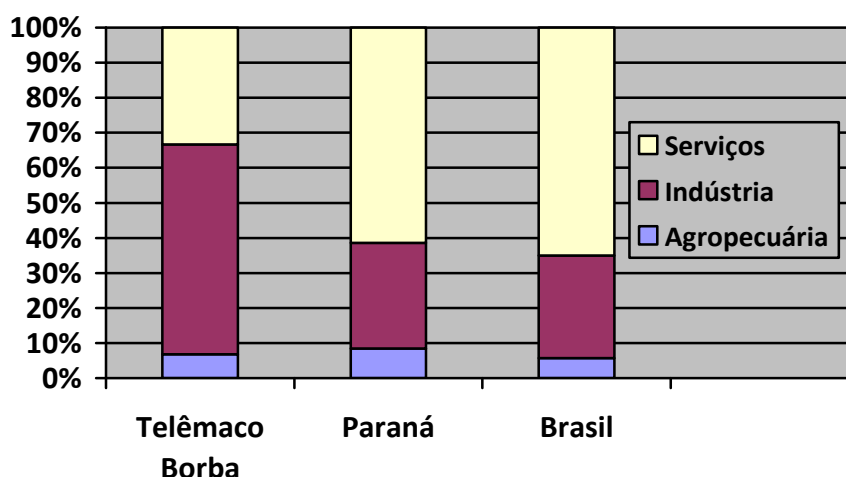
Dessa maneira, a principal receita da cidade advém da produção industrial, que segundo os autores citados, atraiu também empresas de pequeno e médio porte para a região, constituindo assim, referência nas atividades relacionadas à madeira, papel e celulose. Por meio da observação de campo na condição de pesquisadora/ professora na cidade, alguns problemas são observáveis no município, assim como são apontados em alguns trabalhos que utilizamos como referência: poluição atmosférica, advindos principalmente da produção de papel e celulose; adensamento populacional devido a concentração de terras para plantação de pinhos e eucaliptos, assim como, pela vinda de trabalhadores temporários ou permanentes de diversas regiões do país; aumento acima da inflação dos preços de aluguéis de imóveis, entre outros serviços e produtos; migrações sazonais constantes, muitos deles associados à empresa de papel e celulose.

Referente aos serviços públicos e infraestrutura da cidade, Silva e Puppi; Silva e Andreoli (2011, p. 147) salientam que: “[...] os inchaços populacionais causados pela atratividade da oferta de emprego pelas estratégias da empresa agravam os problemas relacionados à estas questões, impactando negativamente no desenvolvimento local.” Por outro lado, as empresas relacionadas direta ou indiretamente a produção de papel e celulose, sendo a principal, a Klabin, são responsáveis pela geração de empregos no município, e conseqüentemente, impulsionam o desenvolvimento local e regional (SILVA E PUPPI; SILVA, ANDREOLI, 2011, p. 147).

Fator importante que merece ser destacado relaciona-se aos índices de violência na cidade. Segundo o Mapa da Violência de 2016, referente aos dados de 2014, que mede os índices de mortes por arma de fogo no Brasil, o município ocupa 265º lugar no país e o 12º lugar no Paraná, com uma taxa de 35,4 mortes por arma de fogo a cada 100.000 habitantes ao ano. Segundo a análise dos dados, ocorreu um aumento entre 2012 e 2013, que somavam 24 por 100.000 habitantes e 20 para 100.000, respectivamente (WAISELFISZ, 2016). Número considerado extremamente alto para um município de médio porte como Telêmaco Borba. Em relação ao IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) em 2010, o município possuía índice de 0,734, considerado médio. A taxa de analfabetismo em 2010, de pessoas de 15 anos ou mais era de 7,36%, de acordo com o Censo de 2010 realizado pelo IBGE, concentrado principalmente na população de 50 anos ou mais, do qual representa

19,68% do total nessa faixa etária (IPARDES, 2017, p. 37). A principal receita da cidade advém direta e indiretamente da produção industrial, principalmente relacionado a fabricação de papel e celulose, correspondendo a grande parcela do total do Produto Interno Bruto, como ilustrado na Figura 04:

**Figura 04** – Distribuição do Produto Interno Bruto de Telêmaco Borba- 2014



Fonte: IBGE. Elaboração própria.

Os dados acima, explicitam que diferente da predominância do PIB advindo do setor de serviços no Paraná e no Brasil, essa cidade paranaense tem sua receita advinda principalmente da indústria, da qual, ampla parcela oriunda da Klabin S/A. Segundo o “Caderno Estatístico do Município de Telêmaco Borba,” divulgado em junho de 2017 pelo IPARDES (IPARDES, 2017, p. 22<sup>88</sup>), o Valor Adicionado Fiscal (VAF), dividia-se da seguinte maneira em 2015: I) Produção primária: R\$ 124.459.150; II) Produção Industrial: R\$ 2.829.276.847; III) Comércio e em Serviços: R\$ 363.833.300; IV) Recursos/Autos (1): R\$ 30.149. Assim, verifica-se que grande parte da oferta de empregos na região advém da indústria. Por isso também, a oferta de qualificação profissional para esse setor torna-se imprescindível nesse contexto, especialmente nas áreas estratégicas para o desenvolvimento da região. Nota-se que parte expressiva dos trabalhadores qualificados advém de outras regiões do Estado e do país.

<sup>88</sup> Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84260>>. Acesso em 07 de jun. 2017.

De acordo com o sistema Data Escola Brasil<sup>89</sup> do MEC/INEP, que informa sobre os dados do Censo Escolar, referente a 2014, a oferta de ensino Profissional em Telêmaco Borba eram disponibilizados pelas seguintes instituições presencialmente: dois colégios estaduais (Wolff Klabin e Jardim Alegre), um federal (Instituto Federal do Paraná) e duas instituições particulares (SENAI e Colégio Fateb). De acordo com o Sistema E-Mec do MEC/INEP,<sup>90</sup> o Ensino Superior é oferecido no município, de modo presencial, por três instituições: duas privadas FATEB (Faculdade de Telêmaco Borba) e SENAI<sup>91</sup> (Faculdade de Tecnologia Senai) e uma pública IFPR (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Paraná). O Ensino Superior na modalidade EAD pública é realizado por um polo avançado da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) e no setor privado são ofertados por quatro instituições: Faculdade de Telêmaco Borba (FATEB), Uninter (Centro Universitário Internacional); Unigran (Centro Universitário da Grande Dourados); e Uniderp (Universidade Anhanguera). Sobre o Ensino Superior no município, pode-se dizer que são escassas as propostas desse nível de ensino presencialmente. Há somente uma oferta de curso superior presencial e público, o IFPR. Essas informações demonstram que a quantidade de instituições, principalmente, que ofertam cursos presenciais e públicos, são insuficientes para o número jovens ali residentes.

**Tabela 01** - Grupo Etário por Local de Domicílio em Telêmaco Borba em 2010

GRUPO ETÁRIO	TOTAL	URBANA	RURAL
15-19	5.968	5.870	98
20-24	5.980	5.916	64
25-29	6.123	6.026	98

**Fonte:** elaboração própria com informações do IBGE (Censo Demográfico 2010)

O total de jovens em idade de cursar o Ensino Superior em 2010, era muito superior ao número de oferta. É importante salientar, que no período de coleta de dados para o Censo de 2010, parte significativa das instituições citadas ainda

<sup>89</sup> Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 09 jun. 2017

<sup>90</sup> Consulta realizada no Sistema E-mec. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 de dez. 2016

<sup>91</sup> Faculdade Privada sem fins lucrativos.

não funcionavam na cidade, como é o caso do IFPR, que iniciou suas atividades no decorrer daquele ano. No que se refere ao ensino profissional, de acordo com informações disponibilizadas pelo IPARDES (2017, p. 17) em 2016, o número de matrículas dividia-se da seguinte maneira no município, referente ao Ensino Médio e educação profissional:

**Quadro 06 - Matrículas do Ensino Médio e Profissional Segundo a Modalidade de Ensino e Dependência Administrativa – 2016**

<b>Modalidade de Ensino</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Particular</b>	<b>Total</b>
Ensino médio (2)	378	2.314	480	3.172
Educação Profissional	265	337	561	1.167
Total	643	2.651	1.041	4.335

(2) Inclui as matrículas do ensino médio propedêutico, do ensino integrado à educação profissional e do ensino normal e/ou magistério.

**Fonte:** Elaboração própria a partir da tabela elaborada pelo IPARDES (2017, p. 17).

Comparados ao número de jovens em idade de cursar a Educação Básica e Superior, a quantidade de matrículas ainda é baixo. Isso se deve em parte, pela necessidade que muitos jovens possuem de inserir-se no mundo do trabalho, mesmo precocemente. As poucas opções de curso superior, constatando apenas duas instituições públicas, sendo que uma é a distância e a outra presencial, também tornam-se desestímulo para essas juventudes, pois a diversidade de cursos é restrita.

#### 4.2 IFPR CAMPUS TELÊMACO BORBA

O campus do Instituto Federal do Paraná em Telêmaco Borba, faz parte da Segunda Fase de Expansão da Rede Federal, e da primeira fase de expansão do IFPR. O início das atividades no campus ocorreram em 29 de março de 2010, e a inauguração em 15 de outubro de 2010, segundo o Estatuto do IFPR (2014) e o Projeto Político Pedagógico do campus de Telêmaco Borba (2017). Pode-se dizer que no período compreendido entre 2010 a 2017, as vagas e a oferta de cursos foram aumentando gradualmente, assim como o número de funcionários (docentes e técnicos administrativos), alunos e a ampliação da estrutura física e material. O

quadro abaixo dá essa dimensão da ampliação do número de alunos dos cursos presenciais no decorrer desse período:

**Quadro 07 – Número de Alunos Matriculados na Modalidade Presencial  
No IFPR do Campus Telêmaco Borba**

Município	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Telêmaco Borba	145*	253*	295*	301**	407**	472**	601**	840**

**Fonte:** elaboração própria com informações SISTEC/INEP<sup>92</sup>

\*Informações disponibilizadas nos Relatórios de Auto Avaliação do IFPR 2010, 2011, 2012

\*\*Informações publicadas no site do IFPR com base nas informações da SISTEC. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/>

Como demonstrado no Quadro 07, o número de alunos matriculados no campus Telêmaco Borba aumentou a cada ano, acompanhando a oferta de cursos. Esses números não incluem o curso FIC (Formação Inicial e Continuada) e EAD (cursos técnicos). Em 2010, haviam 145 alunos nos cursos técnicos subsequentes de Eletromecânica, Florestas, Informática e Programação de Jogos Digitais. O corpo docente era composto por 9 especialistas, 5 mestres e 1 doutor, além dos técnicos administrativos, composto por 2 técnicos sem graduação, 4 graduados, 2 aperfeiçoados e 4 especialistas (IFPR, CPA, 2011).

Em 2011, haviam a oferta dos seguintes cursos técnicos: I) Subsequente: Design de Móveis, Eletromecânica, Florestas, Informática, Programação de Jogos Digitais, Agroecologia; II) Concomitante: Florestas, Informática e Agroecologia, todos ofertados presencialmente, e como demonstrado no Quadro 03, o número de alunos era de 253. Os docentes aumentaram para 18 e o de técnicos administrativos para 14, no total. (IFPR, CPA, 2012; IFPR, PPP, 15).

Em 2012, quando o número de alunos era de 295, os docentes efetivos passaram a 29, além de um temporário, assim como os técnicos administrativos chegou a 16. (IFPR, CPA, 2013). Nesse mesmo ano foi disponibilizado, pela primeira vez, o Ensino Médio integrado à educação profissional nos cursos de Florestas e Mecânica e os cursos concomitantes foram extintos. Já em 2013, segundo o PPP (2017) do campus, havia a oferta de dois cursos integrados de Informática para Internet e Mecânica, ou seja, o curso de Florestas deixa de ser

<sup>92</sup> Informações referentes aos alunos dos cursos presenciais técnicos e superiores. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/dados-gerais-ifpr/?tab=alunos>. Acesso em: 15 de dez. de 2016

disposto em edital para novas vagas, no entanto, as turmas que ingressaram no ano anterior continuam cursando. Além do integrado, no processo seletivo os cursos subsequentes diminuem para dois: Eletromecânica e Informática para Internet (IFPR, PPP, 2017, p. 15).

Já em 2014, estavam em funcionamento os seguintes cursos presenciais: cursos integrados de Automação Industrial, Florestas, Informática para Internet, Mecânica, nos cursos técnicos subsequentes haviam dois cursos: de Eletrônica e Informática para Internet, além do curso superior em Física. Dos 32 docentes que atuavam no campus, 27 tinham regime de dedicação exclusiva e 23 técnicos administrativos. (IFPR, CPA, 2015). Em 2015, ingressaram novos servidores, totalizando 65 entre docentes e técnicos administrativos. (IFPR, CPA, 2016). Os cursos superiores tecnológicos em Automação Industrial e Análise e Desenvolvimento de Sistemas são ofertados pela primeira vez. (IFPR, PPP, 2017, p. 16).

No ano de 2016, estavam matriculados no IFPR cerca de 819 alunos, divididos em três modalidades: 601<sup>93</sup> alunos presenciais dos cursos do Ensino Médio Integrado e do Superior; 18 alunos no curso FIC; 200<sup>94</sup> alunos dos cursos a distância. (IFPR, 2017; IFPR, PPP, 2017). Segundo informações da SISTEC, disponibilizadas no site da reitoria do IFPR, o campus Telêmaco Borba possuía em 2016<sup>95</sup>: 48 docentes e 30 Técnicos administrativos, além dos trabalhadores de empresas terceirizados que executam atividades de limpeza (13), segurança (4), portaria (1), recepção (1) e motorista (1), totalizando 30 pessoas, segundo informações disponibilizadas pelo PPP (2017) do campus.

No edital do processo seletivo para ingresso em 2017, na modalidade presencial, foram ofertados os seguintes cursos e vagas para Ensino Médio Integrado: duas turmas do curso de Automação Industrial (80 vagas), uma turma de Mecânica (40 vagas) e uma turma de Informática para a Internet (40 vagas), totalizando 160 vagas. No Ensino Superior registravam-se 36 vagas nos cursos de Licenciatura em Física; 36 vagas no curso de Tecnólogo em Automação Industrial; e 36 vagas de Tecnólogo em Análises e Desenvolvimento de Sistemas, ou seja, 108

---

<sup>93</sup> Dados da SISTEC em 07/12/2016

<sup>94</sup> Dados da SISTEC em 03 de jun. de 2016 extraídos do Projeto Político Pedagógico 2016 do campus Telêmaco Borba.

<sup>95</sup> Servidores ativos em exercício na unidade. SIGRH de 7/12/2016. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/idades-ifpr/telemaco-borba/>. Acesso em 17 de dezembro de 2016

vagas no total. Além disso, em maio de 2017, foi lançado o primeiro edital de processo seletivo para 30 vagas no curso em Especialização Em Ensino de Ciência e Tecnologia.

A partir do edital de Processo Seletivo de ingresso de 2014, os cursos de Ensino Médio Integrado passam a ter duração mínima de 4 anos, ao invés de 3 anos, como nos editais anteriores. Segundo informa o Projeto Político Pedagógico (2017, p. 17), essa mudança foi utilizada: “[...] como estratégia de combate à evasão, retenção escolar e dificuldades estruturais relacionadas à alimentação [...]”. Os cursos superiores também possuem duração mínima de 4 anos.

É importante salientar que todas as vagas ofertadas possuem reserva de cotas para estudantes oriundos da escola pública, pretos, pardos, indígenas e candidatos com deficiência, que somadas correspondem a 80%, portanto, 20% para concorrência geral, priorizando a inclusão. Essa reserva é realizada pautada na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e pela Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, que orientam a reserva de vagas em instituições federais. (EDITAL nº 019/2016 e EDITAL nº 020/2016). Os eixos tecnológicos desenvolvidos no currículo do campus são Controle e Processos Industriais e Informação e Comunicação, de maneira, que os cursos pretensiosamente criados devem considerar tais eixos. São ofertados aos estudantes, por meio de editais específicos, bolsas de incentivo a pesquisa e extensão, assim como auxílios, em especial, aos alunos considerados em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Em pesquisa interna realizada pelo campus Telêmaco Borba, no terceiro semestre de 2016, da qual participaram aproximadamente 316 alunos do Ensino Médio Integrado de um total de 385<sup>96</sup>, ou seja, 82,07%, foi possível traçar o perfil socioeconômico dos mesmos, pois todas as turmas contribuíram com as respostas. Importante dizer, que tal pesquisa foi também utilizada na constituição do Projeto Político Pedagógico do campus, concluído em 2017. Desses jovens que participaram da coleta realizada pelo Setor Pedagógico do campus, 33, 9% tinham entre 14 a 15 anos; 58,9% entre 16 a 17 anos; e apenas 7,2% tinham 18 ou mais. Ou seja, a maior parte com idade média de cursar o Ensino Médio.

---

<sup>96</sup> Segundo o PPP (2016, p. 15) no ano de 2016 os alunos dos cursos de Ensino Médio Integrado em Automação Industrial, Mecânica e Informática totalizavam cerca de 385 alunos cursando o primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio no campus Telêmaco Borba.

A renda familiar total dos estudantes indica que 4,1% tem rendimento até R\$ 880,00 reais; 28,3% entre R\$881,00 a R\$1.760,00; 23,5% tem renda entre R\$1.761,00 a R\$2.640,00; 14% recebem R\$2.641,00 a R\$ 3.520,00; 16,8% possuem renda total de R\$3.521,00 e R\$5.280,00; e 13,3% tem renda maior que R\$5.281,00. A renda dos alunos foi baseada na informação concedida pelos mesmos e os responsáveis por eles, além disso, não foi informado o número de pessoas dependentes da renda total. Mesmo pouco elucidativas, tais dados podem indicar que o nível de renda familiar dos estudantes são heterogêneas.

Nota-se que as famílias com rendimento de até R\$880,00 reais são minoria, prevalecendo os alunos de famílias que possuem rendimento entre R\$ 801,00 a R\$2.640,00, que correspondem conjuntamente por 51,8% do total de participantes da pesquisa. A pequena porcentagem de estudantes com renda inferior a R\$ 880,00 reais suscita algumas indagações: Esse grupo representa famílias em pouca quantidade na cidade? Esses jovens têm informações do processo seletivo? Possuem dificuldades de transporte ou de outra natureza? Qual concepção tem do Instituto? Acreditam que o processo seletivo seja um obstáculo ao ingresso na instituição? Não há indicativos de respostas no PPP (2017), no entanto, tal ausência pode sugerir que algumas dificuldades de informação possam estar ocorrendo quando da divulgação dos editais de processo seletivo.

Dos estudantes pesquisados, 73,1% cursaram o Ensino Fundamental integralmente em escola pública. Essa taxa é considerada alta e reflete as políticas afirmativas por meio das cotas sociais, raciais e para pessoas com deficiência, no ingresso aos Institutos Federais, totalizando 80% das vagas reservadas para cotistas, como já indicado. Somente na ausência de candidatos para essas vagas, são destinadas inscrições para a concorrência geral. Talvez por essa razão que 26,9% dos estudantes estudaram em algum momento na escola privada, desses 8,5% estudaram integralmente na rede privada. Quer dizer, mais de 70% das vagas são ocupadas por estudantes da escola pública, demonstrando a efetividade das cotas.

Embora o IFPR priorize a inclusão de alunos considerados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a procura dos estudantes advindos da rede privada é expressiva, pois são atraídos também pela qualidade de ensino, pela boa estrutura física, professores, entre outros aspectos que demarcam o diferencial do trabalho pedagógico no Instituto. Nesse contexto, é interessante destacar que o

campus Telêmaco Borba teve a melhor média no Enem 2014 e 2015<sup>97</sup> das escolas públicas e privadas no município.

Os alunos apontaram elementos que demonstram que o IFPR campus Telêmaco Borba, destaca-se de outras instituições: 15,6% apontaram como elemento definidor da escolha pela instituição a qualificação dos professores; 11,1% elencaram como atrativo a bolsa de estudos e demais auxílios aos estudantes; 11,1% indicaram a estrutura física; 10,9% afirmaram como indicador de qualidade o horário de atendimento aos alunos, ou seja, o espaço reservado no contra turno para os discentes que necessitam de atendimento extra com os professores. Além disso, destacam a possibilidade de realizarem atividades de monitoria em determinadas disciplinas.

No momento da pesquisa, dos 316 alunos do Ensino Médio Integrado 59,8% eram beneficiários de algum tipo de bolsa de estudos ou de outros auxílios, distribuídos da seguinte maneira: 13,3% recebiam PBIS (Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social); 38,6% eram auxiliados pelo PACE (Programa de Assistência Complementar ao Estudante); 7,9% eram participantes do Programa Estudante Atleta e Monitoria. Do total de entrevistados, 51,3% dos que recebiam algum tipo de auxílio salientam que tais recursos foram importantes para sua permanência durante o curso. Em relação ao ensino e as aulas, 70,9% indicam serem comprometidos. Do total, 88,6% consideram as aulas boas ou ótimas. Entre os entrevistados 87,4% consideram ter bom ou ótimo relacionamento com os professores da instituição.

Por ter sido criado na primeira fase de expansão do IFPR no Paraná, o campus do IFPR apresenta-se com ótimas estrutura física e material, - embora, não há refeitório para os alunos e quadra de esportes, mas que já foram requeridos pela Diretoria do campus - corpo docente consolidado, principalmente devido aos concursos realizados em 2014 e 2015. A expansão dos cursos e dos alunos reflete o compromisso da instituição no município e com a inclusão social.

---

<sup>97</sup> Até a conclusão dessa pesquisa, o Enem de 2016 não havia sido divulgado por instituição.

#### 4.3 PERCURSOS DOS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

Essa subseção teve como principais objetivos problematizar a percepção da formação do Ensino Médio Integrado pelos egressos, assim como, as repercussões dessa formação relativa ao mundo do trabalho e/ou continuidades da vida acadêmica. Utilizou-se como técnica de pesquisa o *survey* (questionário on-line) com 12 questões abertas por meio do Programa Google Formulários, visto que parte dos egressos residia em outras localidades do estado.

Dessa maneira, foram contatados via rede social para que pudessem ser orientados e aceitassem a participação na pesquisa. Além disso, buscou-se compreender a maneira pela qual o Ensino Médio Integrado está organizado no campus de Telêmaco Borba, com o intuito de apontar os indicativos da perspectiva da politecnia por meio da discussão sobre a organização curricular. Assim, utilizamos nesse tópico a bibliografia referente a politecnia, os documentos oficiais do IFPR, o *survey* respondido pelos egressos do Ensino Médio Integrado e a análise da grade curricular dos cursos integrados do campus referente à 2015/2016.

Em dezembro de 2016<sup>98</sup> foram contatados 32 estudantes egressos para participação na pesquisa, do total de 48 do Ensino Médio Integrado no IFPR campus Telêmaco Borba concluintes em 2015. De 32 egressos, 24 propuseram-se participar da pesquisa. Esses, eram egressos dos cursos de Informática para Internet (13), Mecânica (10) e Florestas (1). O objetivo foi compreender como os alunos concebiam a formação para a vida, para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos em Nível Superior, assim como se foram contemplados com bolsas e auxílios durante o curso, entre outras.

Os egressos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio tinham entre 17 a 19 anos de idade, por isso, compreender como a contribuição que a conclusão do curso trouxe para a formação dos mesmos tornou-se elemento fundamental até para a própria auto avaliação do trabalho da instituição. Já, para o encaminhamento para o mundo do trabalho, essa pode ser uma pergunta precoce, pois a conclusão do curso é recente. Desse modo, muitos deles estavam no momento da pesquisa a procura de emprego ou preparando-se para ingresso em curso superior, quando já não haviam ingressado. Notou-se também, que alguns

---

<sup>98</sup> Cerca de um ano após a conclusão do Ensino Médio Integrado.

deles não tinham interesse de inserir-se no mundo do trabalho naquele momento. Mesmo diante dessas hipóteses, consideramos relevante saber a trajetória dos egressos 2015 do Ensino Médio Integrado no IFPR campus Telêmaco Borba, pois tais informações podem nos auxiliar na problematização das interfaces entre educação profissional, trabalho e continuidade dos estudos.

Os 23 egressos pesquisados disseram ter no momento da pesquisa entre 17 a 19 anos, dividindo-se da seguinte maneira: 4,2%: 17, 87,5%: 18 anos e 8,3%: 19 anos, correspondendo a 1 egresso de 17 anos, 21 com 18 anos e 2 de 19 anos, respectivamente. Esses são oriundos de três cursos distintos do Ensino Médio Integrado: 54,2% da turma de Informática para Internet, 41,7% da turma de Mecânica e 4,2% da turma de Florestas. Os egressos dos cursos integrados de Informática para Internet e Mecânica ingressam em 2013, como nesse período o curso estava organizado em 3 anos, os mesmos concluíram em 2015. Já, o curso de Florestas Integrado ao Ensino Médio, foi ofertado em edital apenas para 2012 com conclusão prevista para 2014. Por essa razão, os alunos desse curso que participaram da pesquisa e que concluíram em 2015, haviam reprovado no último ano e cursavam o terceiro ano do Ensino Médio em 2015, em outra turma do 3º ano, no caso em uma turma de Mecânica, com as devidas adaptações organizadas pelo corpo docente, ou seja, sem prejuízo na formação. Por essas razões, a participação na pesquisa foi menor do que os outros cursos.

Assim, a maioria dos alunos que participaram da pesquisa ingressaram nos cursos em 2013 e concluíram em 2015, pois o período de duração era de três anos. Algo que foi modificado no Edital de 2014, passando para quatro anos, como já mencionado no tópico anterior. No momento da pesquisa a maioria dos alunos egressos residia em Telêmaco Borba (62,5%), mas alguns moravam em outras localidades como em Curitiba (12,5%), Irati (8,33%), Francisco Beltrão (8,33%), Ponta Grossa (4,16%) e Piraí do Sul (4,16%). Por meio das respostas dos egressos que foram residir em outras cidades depois da conclusão do curso pode se perceber que as motivações para migração são diversas: uma pessoa para cursar o Exército Brasileiro, uma pessoa para trabalhar, uma para estudar para o Vestibular e o restante para cursar o Ensino Superior em universidades públicas, principalmente.

De acordo com a pesquisa, entende-se que os jovens que mudaram de cidade por alguma razão são minoria, e na maior parte dos casos para cursar o Ensino Superior, visto que, na cidade a oferta desse nível de ensino é escassa. Em

geral, os jovens optam em migrar para cursar o Ensino Superior em cursos não ofertados na cidade e comumente em instituições públicas, como: Engenharia Química, Jornalismo, Psicologia, entre outros. Outros almejam melhores oportunidades de trabalho em cidades de maior porte, embora somente uma pessoa no momento da pesquisa tenha deslocado-se em busca de trabalho. Os concluintes do Ensino Médio Integrado são quase unânimes em salientar a qualidade do ensino ofertado. É evidente nas respostas o reconhecimento da contribuição da instituição na sua formação educacional, cultural e social.

Um dos objetivos da instituição é, sem dúvida, a inserção efetiva no mundo do trabalho, mas é também garantir na formação integrada a possibilidade do egresso realizar múltiplas escolhas, ou seja, deve-se possibilitar que o estudante possa, se assim desejar, encaminhar-se ao mundo do trabalho e/ou dar continuidade aos estudos. Por isso, garantir a eles autonomia, com possibilidades de concorrerem em igualdade com egressos de cursos não profissionais de nível médio, também se configura uma meta imprescindível do Instituto, como demonstrado no PPI (2014, p. 37), quando menciona que a preparação não deve:

[...] ser restrita à dimensão lógico-formal ou as funções ocupacionais do trabalho. Pelo contrário, ela se dá na interface dos fatores psicossociais e cognitivos, que se desenvolvam através das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, com a finalidade de criar condições necessárias à vida em sociedade.

Ou ainda, confere como responsabilidade do IFPR “[...] promover o ensino Profissionalizante e Tecnológico que atenda às reais necessidades dos sujeitos, da economia, da cultura, entre outros aspectos, oferecendo uma formação mais consistente, com vistas à maior autonomia intelectual do sujeito.” (IFPR, PPI, PPI, 2014, p. 38). Assim, fica explícito que não se trata somente de formar para o trabalho, mas “no trabalho e na vida”. Dessa maneira, muitos egressos optaram pela continuidade dos estudos em detrimento da inserção no mundo do trabalho, pois adquiriram tal alternativa com o curso ofertado. Por isso, questionamos à eles se o Ensino Médio Integrado realizado possibilitou a continuidade dos estudos. Vejamos o que nos trazem algumas falas do registro derivado do *survey*:

“Sim, o ensino do Instituto Federal é de qualidade e com professores preparados para ofertar o melhor para os alunos. O ensino médio no IFPR me ajudou muito”; “Sim, o ensino que recebi do IFPR atendeu perfeitamente as expectativas. Mesmo eu não tendo seguido na área, o curso abriu portas, expandiu minha visão a respeito de outras áreas. E se quisesse prestar vestibular, me sentiria bem preparado!”; “Me preparou sim, tive um desenvolvimento muito grande no meio acadêmico, pude ter uma visão mais ampla de como seria ingressar no ensino superior.”; “Penso que sim, mesmo eu querendo fazer um curso totalmente diferente, ainda assim, utilizarei muito dos conhecimentos que obtive nesse curso.”; “Sim, o curso ampliou meu horizonte.”; “O que mais contribuiu foi a maneira como os professores cobravam dos alunos, e a maneira com a qual os conteúdos foram abordados.” “Sim. Independente de não ter dado continuidade na área, o curso técnico me preparou e desenvolveu meu crescimento pessoal e profissional.” (Respostas do *Survey*, coletadas em dezembro de 2016).

As respostas permitem afirmar que a maioria reconhece como a formação possibilitou o ingresso no Ensino Superior. Sabemos que o ingresso no Ensino Superior, com êxito no Processo Seletivo Vestibular, não é um único parâmetro para medir a qualidade da educação de nível médio. Porém, ela configura um importante indicativo de qualidade no contexto atual de progressão dos estudantes na trajetória educacional. Segundo os depoimentos citados acima, a ampliação do arcabouço social e cultural fica evidente quando dizem: “expandiu minha visão”, “desenvolvimento muito grande”, “ampliou meus horizontes” ou “crescimento pessoal e profissional”. É notório que a instituição tenta cumprir essa função, necessária principalmente quando se trata de estudantes de baixa renda, filhos da classe trabalhadora do município e região. Os cursos ofertados precisam capacitá-los para efetuar diferentes escolhas futuras.

A conclusão da Educação Básica integrada ao ensino técnico tem a atribuição de prepará-los não somente para o encaminhamento ao mundo do trabalho, mas contemplar a preparação para a vida social e para o prosseguimento dos estudos, como está disposto também no Artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que estabelece: "a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores." E, ainda, no Artigo 36 da referida Lei que determina como objetivos do Ensino Médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB/1996, Artigo 36).

Outros elementos destacados nas respostas dos egressos chamou a atenção para as interfaces que desenvolveram com os professores da instituição, suas impressões em relação aos conteúdos ministrados nos referidos cursos, como também no tocante ao bom relacionamento com os antigos colegas de turma. O direcionamento para as 'disciplinas técnicas' foi salientado como fundamental na formação, segundo as respostas dos egressos no *survey*. Citam a carga horária diária mais extensa dessas disciplinas nos cursos de duração de três anos, quando comparadas ao peso das demais disciplinas do núcleo comum, como algo positivo para alguns deles. Elencam ainda que tais 'disciplinas técnicas' eram teóricas e práticas. Sobre a seguinte questão: Você acredita que o curso técnico te preparou para dar continuidade aos estudos os mesmos responderam:

"O curso em si não me preparou para o Vestibular mas a qualidade de ensino na instituição sim. O curso foca muito na área de informática mesmo e para vestibular não é algo muito relevante"; "De modo geral vejo o ensino do IFPR como sendo de qualidade, porém as matérias do técnico, e principalmente o TCC, tomam a maior parte do tempo, e assim estudar para vestibular fica como secundário. Muitos vestibulares que fiz me senti muito despreparada, justamente por não poder me dedicar a estudar apenas para eles, e refletiu em muitos resultados negativos que tive neles. Mas acredito que a forma como os vestibulares são formulados também são um problema, pois o IFPR não é como um cursinho, que prepara unicamente para a aprovação em vestibular"; "Sim, eu estudo e trabalho nessa área graças ao técnico." "Sim, muito. As disciplinas técnicas envolvem muito raciocínio lógico que ajuda muito no vestibular." (Respostas do *Survey*, coletadas em dezembro de 2016).

Assim, salientam em sua maioria que o ensino ofertado possibilitou a continuidade dos estudos. No entanto, como destacado nas respostas acima, as disciplinas técnicas são enfatizadas com relação a carga horária, como também, o Trabalho de Conclusão de Curso que é requisito para a conclusão do curso. Este

possibilita aos estudantes no desenvolvimento do processo formativo o contato direto com a pesquisa científica, um dos fatores primordiais dos Institutos, principalmente, quando relacionados aos arranjos produtivos locais. Por essa razão, inclusive, é que os alunos possuem como disciplina “Metodologia do Estudo e da Pesquisa” já do primeiro ano do curso e no quarto ano “Orientação de Projeto Integrador”. Dentre outras finalidades, essas disciplinas tem a incumbência de preparar os estudantes para a elaboração de um projeto ou um produto. Esse produto pode ser inclusive o TCC que será apresentado para uma banca de docentes. Na organização curricular de 2015 e 2016, as duas disciplinas possuem 80 horas cada.

A publicação dos resultados do Enem em 2016, referente a 2015 trouxe repercussões positivas para o campus de Telêmaco Borba, pois este alcançou o primeiro lugar nas colocações das escolas públicas e privadas no município. Revelando assim, o ótimo desempenho dos estudantes egressos de 2015. Salienta-se, que o referido exame em larga escala realizado no âmbito federal é constituído apenas por disciplinas do Ensino Médio propedêutico. As 13 disciplinas ofertadas do Núcleo Comum são: Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Artes, Matemática, Biologia, Química, Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Educação Física. A maior parte dessas possui salas temáticas específicas, para onde os alunos deslocam no horário das aulas.

Pode se dizer, que a integração entre as disciplinas ocorre no que tange à matrícula única para o Ensino Médio e para os cursos técnicos. No entanto, não ocorre a integração curricular entre elas. Gradualmente, percebe-se por meio da iniciativa de alguns professores, a integração de disciplinas no tratamento de alguns conteúdos. Porém, o trabalho sistemático e coletivo visando a integração ainda não constitui no campus prática comum, embora em 2017, como informado no PPP do campus, os cursos estão sendo revisados no tocante às disciplinas técnicas:

O currículo ainda está organizado de forma a priorizar os saberes em cada componente curricular, sendo que a articulação entre os componentes existe, porém não de forma sistematizada. Encontra-se em avaliação na Pró-Reitoria de Ensino, uma proposta de ajustes curriculares dos PPCs do Ensino Médio Integrado para que ocorra maior sistematização da articulação dos componentes destinados à formação técnica. Nessa proposta, os estudantes teriam todos os saberes integrados em módulos técnicos com a atuação articulada entre os docentes. (IFPR, PPP, 2017, p. 30).

A ênfase na articulação ocorre para as disciplinas técnicas, não mencionando a integração das disciplinas do Núcleo Comum. Nos documentos oficiais do IFPR, embora apresente como importante a organização curricular de maneira integrada, não estabelece com isso deve ocorrer, entendendo-se que cada campus e curso constitua essa organização. Apenas destacam que tais organizações devem ser realizadas a partir de itinerários formativos, como também orientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Como maneira de incentivar a integração entre os conhecimentos das diversas disciplinas, em 2015 e 2016 houve ações realizadas pela Diretoria do campus no sentido da formação e discussão curricular de iniciativas pedagógicas integradoras realizadas em outros campus do IFPR.

A integração entre as disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio Integrado exige a discussão coletiva e sistemática dos pressupostos teóricos que orientam o ensino integrado. Salienta-se, no entanto, que tal prática requer formação dos professores, tanto para empreender de tal organização, mas sobretudo, consciência sobre a importância de tal feito. No entanto, pode-se dizer que na formação de professores no país, há ausência desse tipo de orientação, ou seja, trata-se de uma perspectiva na educação que seja renovadora das práticas tradicionais. Considera-se de uma mudança cultural na prática docente, que poderá ocorrer apenas gradualmente e por intermédio de formação docente.

No entanto, mesmo que a integração curricular na perspectiva da politécnica ainda não ocorra efetivamente, a oferta de Ensino Médio integrado à educação profissional já constitui por si uma conquista para a educação profissional no país, que historicamente foi marcada por ampla dualidade estrutural, voltada principalmente à formação instrumental dos filhos dos trabalhadores. Isso verifica-se tanto pela continuidade que muitos tem dado aos estudos em nível superior, como nos resultados de avaliações em larga escala, como o Enem.

No que diz respeito a preparação para mundo do trabalho na área de formação que cursaram, os discentes salientam a importância do Ensino Profissional associado ao Ensino Médio de forma integrada. Parte significativa dos estudantes necessita ou prefere a entrada no mundo do trabalho, se comparada à opção pela continuidade dos estudos no Ensino Superior. Outra parcela considerável dos egressos disseram sentirem-se preparados para o mundo do trabalho, no entanto,

alguns demonstram não terem intenções de dar continuidade à área do curso que realizaram.

Sobre a pergunta: Você sente-se preparado adequadamente para atuar no mundo do trabalho na área em que concluiu o ensino técnico? As respostas são muito diversas. Uma parcela destaca não estar preparada adequadamente, assim como não tinham a intenção de atuar na área de formação técnica, ou seja, não percebem-se obrigados a dar continuidade ao curso que realizaram. Isso deve ser considerado devido a possibilidade que concebem em realizar novas escolhas, assim como, devido à idade de ingresso em tais cursos que é de 15 ou 16 anos, período de mudanças intensas para as juventudes que ainda estão perfazendo as escolhas futuras. Outro fator que também contribui para não continuidade na área de formação, refere-se ao interesse de estudo na instituição devido a reconhecida qualidade na região e não somente pela preferência da área técnica do curso que optaram.

Além disso, outros dizem sentirem-se preparados, mas sem intenção de dar prosseguimento na área de formação. Salientam alguns que as áreas do curso realizado são amplas. Por isso, não sentem-se preparados para atuação em qualquer uma delas, mas destacam que tem preferência por áreas específicas no âmbito da formação. Uma parte considerável dos estudantes sentem-se preparados para atuar na área de formação. Desses alguns destacam que pretendem atuar na mesma área, como é possível verificar nas respostas dos mesmos:

“Sinto sim, tive professores ótimos que além de me proporcionar um grande aprendizado, também me prepararam para o mundo do trabalho”; “Sim, a cada dia me torno um profissional melhor”; “Sim. Embora eu necessite de experiência pratica o curso é o ponta pé inicial”; “Com todas as experiências do curso já é possível iniciar na área industrial”; “Sim, pois me sinto preparado para o mundo do trabalho. E tenho uma boa base de ensino o que faz a diferença”; “Sim, aprendi com um sistema de alta qualidade de ensino”; “Bastante, o curso deu uma base muito boa com experiências que utilizo até hoje”; “Sim. Durante todo o curso adquiri muito conhecimento relacionado a área e pude observar e também por em prática grande parte dos conteúdos.” (Respostas do *Survey*, colhidas em dezembro de 2016).

Assim, reconhecem a formação adequada para atuar profissionalmente na área que cursaram. É preciso destacar que as atividades práticas do curso são realizadas no próprio campus, que possui laboratórios específicos para cada eixo

tecnológico ofertado. Assim, o estágio não é prática obrigatória dos cursos. Talvez por isso, alguns egressos possuem insegurança para atuar no mundo do trabalho. Não há ainda programas específicos de encaminhamento dos jovens formandos ao mundo do trabalho na região, apenas iniciativas esporádicas, principalmente quando de interesse de alguma empresa específica.

Sabemos que tanto um curso técnico de nível médio, quanto um curso de graduação pode propiciar tal sentimento de insegurança, visto que a prática do trabalho exige a mobilização de conhecimentos que precisam ser atualizados constantemente. O Curso na área de Informática para Internet é um exemplo claro dessa dinamicidade. Por outro lado, os retornos dos egressos são muito relevantes. Uma pesquisa posterior mais detalhada pode indicar aos docentes da instituição que saberes são esses que, na concepção dos concluintes, poderiam ser mais aprofundados ou até inseridos nas Propostas Pedagógicas dos Cursos ofertados. Como demonstrado na resposta de um dos egressos:

[...] quando se inicia alguma coisa você fica com receio, não se sente preparado para o mundo do trabalho. Como todos os cursos técnicos e faculdades quando se termina o curso você não está preparado para a realidade da profissão...Mas se formos analisar, tirando esse receio, o curso em si foi muito bom, mostrou muito das realidades vividas por um técnico em mecânica e se necessário trabalhar nessa área eu tenho uma grande base, por ter cursado esse curso no IFPR. (Respostas do *Survey*, colhidas em dezembro de 2016).

Referente ao estágio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), o Artigo 21, § 3º, diz que quando necessário deve constar no plano do curso como obrigatório ou voluntário. Não trata-se de um item obrigatório, no entanto, em alguns cursos tornam-se de extrema relevância. Ainda nas Diretrizes mencionadas, o Artigo 21, § 1º, diz que:

A prática na Educação Profissional compreende diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, visitas técnicas, simulações, observações e outras.

Nesse aspecto, as atividades práticas ocorrem nos laboratórios específicos para atividades com essa finalidade, mas também são realizadas por projetos de ensino e pesquisa desenvolvidos no próprio campus, possibilitando assim, a relação entre teoria e prática no processo formativo do estudante. Outro dado importante é que 91,7% dos egressos acreditam que o curso ofertado na região seja um elemento fundamental para o desenvolvimento econômico do município, como relatam:

“É importante sim, a região em si tem muito setor fabril que para o curso é ótimo, pois oferta várias vagas”; “Sim, pois a região precisa de profissionais na área de tecnologia para ajudar em seu desenvolvimento”; “Na região, é uma excelente forma de conseguir empregos com facilidade, devido à grande oferta de empregos nessa área.” (Respostas do *Survey*, colhidas em dezembro de 2016).

Do total de 24 entrevistados, 20,83% já estão empregados em atividades relacionadas à área técnica que cursaram. Assim, alguns egressos já se inseriram no ramo do curso ou realiza trabalhos esporádicos, e em outra situação diz fazer uso dos conhecimentos adquiridos, mas não especificou em qual especialidade. Outros 20,83% estão procurando emprego no setor que cursaram, mas no momento não estavam empregados. Parcela significativa representada por 33,33%, pretendem inserir-se no mundo do trabalho em outras atividades profissionais, ou seja, buscavam emprego no momento, porém em campo diverso da formação realizada, e 4,16% diz ter empresa própria diferente do curso técnico. E ainda, outros 20,83% estão cursando o Ensino Superior. Assim, pode-se dizer que 54,16% dos egressos, no momento da pesquisa, não trabalhavam e nem estudavam, mas procuravam emprego. A maioria procurando se inserir agora em outras áreas do conhecimento.

Essa informação ilustra os resultados da pesquisa realizada pelo Dieese (2016) que verificou que em 2014, cerca de 13,1% dos jovens entre 14 a 29 anos não estudavam e nem trabalhavam. Além disso, o número expressivo de jovens que estão nessa situação pode ser resultante da “crise econômica” dos últimos anos que provocou alto índice de desemprego. Segundo a PNAD Contínua, realizada pelo IBGE no quarto trimestre de 2016, período em que foi também desenvolvido nosso *survey*, a taxa de desocupação representava 12% da PEA, correspondente a 12,3 milhões de pessoas. Esse percentual é muito maior quando considerada apenas a população juvenil, pois como já mencionado no primeiro capítulo desse trabalho, o

desemprego atinge com maior intensidade os jovens, principalmente, na idade dos egressos participantes desse estudo.

Dentre os participantes da pesquisa, cerca de 83% relatam que receberam auxílio em pelo menos um ano do curso, ou seja, apenas 17% diz não ter recebido nenhum auxílio de permanência estudantil. Uma pessoa relatou que o benefício foi imprescindível, pois segundo ela: “[...] ajudaram muito a me manter no curso”. Os altos índices de alunos que receberam algum tipo de auxílio está relacionada também, a reserva de vagas para alunos de baixa renda advindos de escolas públicas, assim como, o empenho do IFPR em garantir editais específicos para bolsas e auxílios de diversas naturezas aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Referente a participação em projetos de pesquisa e extensão, 67% disseram ter participado de algum projeto de pesquisa ou extensão durante os três anos do Ensino Médio Integrado e apenas 33% não participaram em nenhum momento. Ou seja, além das atividades de ensino, as atividades de pesquisa e extensão são incentivadas no IFPR. O desenvolvimento de pesquisa e extensão também está associado a concessão de bolsas de diversos programas, por exemplo, o PBIS, que realiza a seleção de projetos e bolsistas que comprovem baixa renda, em edital específico.

Constantemente, há oferta de vagas para que os estudantes participem de diferentes atividades internas e externas, além das aulas, seja como bolsistas ou como voluntários, porém, não de maneira obrigatória. Ou seja, o aluno não é obrigado a participar. Porém, os estudantes participam dos projetos por incentivo dos professores e devido as bolsas de estudo, que são ofertadas por Editais para este fim. Já no caso dos docentes, estes são obrigados a responderem por dezesseis horas de dedicação à projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão. Ainda é recomendado aos mesmos que ofertem vagas aos alunos nos seus respectivos projetos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2017, p. 30), os projetos de pesquisa ou extensão vigentes em 2015 no campus Telêmaco Borba somavam 60 projetos correspondendo a “[...] 36 projetos de pesquisa e 24 projetos de extensão em andamento. Desses projetos, 50 tinham como coordenadores docentes e 10 foram propostos por técnicos administrativos.” Ainda de acordo com PPP (2017), a

maioria dos projetos está voltado para a comunidade interna, embora nem todos possuem a participação direta dos alunos.

A partir das respostas dos egressos é possível perceber que a proposta de formação técnica integrada no Campus de Telêmaco Borba, nos três cursos pesquisados, de modo geral, está conseguindo cumprir os objetivos da formação integral de qualidade. Os retornos dos concluintes demonstraram que os cursos possibilitaram aos mesmos realizarem muitas escolhas. Alguns encaminharam-se ao mundo do trabalho na área de conhecimento cursada. Outros deram continuidade aos estudos em nível superior. Outros ainda, mesmo sem terem conseguido inserção no mercado de trabalho (dentro ou fora da área), ou sem ainda terem ingressado em curso superior, comentam terem recebido uma formação de qualidade. Por essas razões, é possível afirmar que o IFPR campus de Telêmaco Borba, tem conseguido minimizar a dualidade estrutural entre ensino técnico ou propedêutico, sem contudo realizar a integração dos componentes curriculares no processo formativo no sentido da politecnia.

Como destacado no primeiro capítulo, as juventudes são heterogêneas. Por isso, considera-se que as escolhas futuras realizadas por eles também são múltiplas. Nessa perspectiva, a formação deve propiciar-lhes autonomia para realização desses possíveis percursos, sejam laborais ou acadêmicas. Pode-se entender que aqueles que optam pelo Ensino Superior, podem estar retardando sua inserção no mundo do trabalho, devido às exigências cada vez maiores de qualificação profissional para obter melhores colocações empregatícias. Outros, sem escolha, buscam empregos fora da área de formação, devido as necessidades de trabalho. A ausência de programas de encaminhamento juvenil ao mundo do trabalho pode constituir fator inibidor da inserção laboral e aproveitamento de mão de obra qualificada no município, principalmente em um contexto de alto índice de desemprego.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise dos percursos da educação profissional no Brasil, principalmente no período de Governo do Partido dos Trabalhadores, momento em que foram criadas, pela Lei nº11.892/2008, a Rede Federal e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, concebidos como uma nova proposta institucional para a educação profissional e tecnológica. Com o intuito de analisar essa organização, buscou-se entender as dinâmicas, as políticas, e principalmente, as orientações políticas-pedagógicas para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, por meio da análise dos documentos oficiais do IFPR e da formação estudantil na concepção dos egressos dos cursos integrados do campus de Telêmaco Borba.

Compreendeu-se que tal integração, orientada pelos documentos oficiais do IFPR, contribui no aspecto formativo dos jovens, que pretendem dar continuidade aos estudos e/ou inserir-se no mundo do trabalho. A concepção de formação educativa e laboral dos estudantes egressos do IFPR, campus de Telêmaco Borba, foi positiva no entender da maior parte dos estudantes concluintes, tanto para a continuidade dos estudos no Ensino Superior, quanto para realização de atividades laborais em que foram formados na qualidade de técnicos. Essas conclusões foram obtidas por meio do *survey* (questionário qualitativo) realizado com os egressos de três cursos diferentes do Ensino Médio Integrado.

Essa técnica de pesquisa, possibilitou problematizar a formação percorrida pelos egressos do referido campus, por meio das respostas dos alunos ao *survey*. Assim, avaliamos o processo formativo, que embora integrado em matrícula única, não configura-se como integrado no sentido da politecnia, orientado pelos documentos oficiais do IFPR. No entanto, mesmo que essa integração curricular, orientada por pressupostos teórico-metodológicos da politecnia ainda não tenham ocorrido efetivamente, foi possível compreender que os estudantes percebem-se aptos a realizar escolhas múltiplas, com certas limitações. Isso torna-se relevante, a partir do entendimento de que as juventudes são consideradas uma categoria composta por indivíduos bastante heterogêneos e dinâmicos em suas vivências e trajetórias. Por essa razão, a formação básica deve considerar diferentes perspectivas, ou seja, pautar-se tanto na formação profissional como propedêutica,

ou seja, formação integral e irrestrita com o objetivo de contemplar trajetórias múltiplas, seja acadêmica ou do mundo do trabalho.

A análise bibliográfica permitiu apreender que a politecnia é um dos caminhos para o enfrentamento da dualidade estrutural marcante na história da educação profissional no Brasil. Isso porque tal perspectiva entende que as juventudes no país são trabalhadoras e necessitam de formação para inserirem-se no mundo do trabalho, principalmente no contexto de intensificação dos processos de precarização das atividades laborais, que podem ser considerados, um processo em andamento na sociedade capitalista brasileira, visto os ataques aos direitos da classe trabalhadora conquistados historicamente, agora com mais ímpeto no Governo de Michel Temer. Por isso, garantir formação integral por meio da compreensão das bases científicas, históricas e tecnológicas que permeiam o mundo do trabalho e a realidade social, produz jovens mais autônomos, mais críticos para realizar escolhas futuras de modo consciente.

Nesse âmbito, configura-se também o projeto de sociedade vislumbrado. Pensa-se, num contexto menos desigual e que assegure aos jovens melhores oportunidades no mundo do trabalho, e também, em outras escolhas. Assim, não se trata somente de opções curriculares, mas, políticas para o desenvolvimento da sociedade brasileira, que pressupõe a formação de sujeitos integrais e não apenas para exercer atividades instrumentais. Nesse contexto, entende-se a educação como instrumento de mudança social, por meio da formação em uma nova perspectiva, essa voltada ao enfrentamento das desigualdades históricas que perpassam a trajetória dos jovens pobres e trabalhadores, principalmente.

Considera-se que o Instituto Federal do Paraná, por meio das políticas inclusão, de acesso e permanência, pela dedicação exclusiva dos professores, pela estrutura física, burocrática, e também, pelo incentivo à pesquisa e extensão, como foi possível delinear no decorrer desse trabalho, possuem os requisitos essenciais para a integração politécnica. Inclusive, essa postura didático pedagógica que é orientada em seu Projeto Político Institucional. A defesa que se faz no PPI do IFPR, quanto à formação omnilateral, torna explícito os esforços na constituição de uma instituição inclusiva e que almeja transformação social. Por isso, trata-se de uma perspectiva progressista de educação, pois entende que têm o compromisso com a construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática em todos os âmbitos. No entanto, a formação no sentido da politecnia, ainda não se efetiva

totalmente, embora a integração seja significativa para a formação. Assim, resta saber, quais os impedimentos da efetividade dessa proposta formativa no campus de Telêmaco Borba, que nos possibilitou apenas indicativos, visto que nesse trabalho não teve-se o intuito de investigar as causas da não organização curricular integrada na instituição.

Buscou-se, então, contribuir para a análise do ensino no Instituto Federal do Paraná, campus de Telêmaco Borba e para as discussões referentes à educação profissional, principalmente da integração dos ensinos. Como demonstrado pelos estudantes egressos, a qualidade do ensino, mesmo que não efetivamente integrado, foi imprescindível para optar entre a continuidade dos estudos em nível superior ou encaminhar-se ao mundo do trabalho, embora entende-se que tais escolhas são limitadas pelas necessidades concretas que os mesmos vivenciam.

Como verificou-se no decorrer desse estudo, por intermédio da análise bibliográfica, as políticas para a educação profissional são atravessadas por disputas e conflitos pela hegemonia no campo educacional e que interferem diretamente na formação dos jovens das classes trabalhadoras. O percurso histórico propiciou esse entendimento. Um exemplo disso, é que a partir do momento que Michel Temer assumiu o poder, mais uma vez verifica-se vários retrocessos para a formação educacional da classe trabalhadora. A Reforma do Ensino Médio, proposta e aprovada em seu Governo, materializa significativamente esse retrocesso. A Lei nº 13.415/2017, ao contrário do Ensino Médio Integrado e politécnico, pauta-se em uma formação rasa e fracionada por itinerários formativos que não contribuem na formação integral dos jovens para o mundo do trabalho e para a cidadania.

Dessa maneira, as discussões e análises presentes nesse trabalho também nos permitiram compreender as juventudes brasileiras e suas relações com o mundo do trabalho. E principalmente, refletir como a educação profissional pode contribuir para minimizar os processos da reestruturação produtiva e da precarização do trabalho no atual contexto. Constatou-se, que ao longo de décadas, a educação profissional foi marcada pela dualidade formativa: de um lado, para a classe trabalhadora e de outro para a formação de dirigentes.

A pesquisa viabilizou o entendimento de que a formação integrada configura-se como enfrentamento de tais dualidades. Ela revela o caminho rumo à educação politécnica. Como destaca Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) trata-se de uma “travessia”. Mesmo que, inicialmente, não ocorra o completo rompimento dessa

lógica dual, ao menos, minimiza a dualidade educacional para classes sociais diferentes. Somente a integração dos ensinamentos por meio de matrícula única pode ser uma aproximação da formação integral, como se constata no campus de Telêmaco Borba. No entanto, não constitui o ensino efetivamente integrado, como proposto pela perspectiva da politecnicidade e da formação humana omnilateral.

Dada a importância do tema, entende-se que novas pesquisas sejam realizadas no intuito de apontar os principais aspectos que dificultam a efetividade da formação politécnica e como o currículo deve ser organizado nessa perspectiva, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Como também, como a Lei nº 13.415, de 2017, pode impedir que avanços ocorram nesse aspecto. É necessário, que as instituições escolares, assim como, as políticas para a educação profissional compreendam que as juventudes são múltiplas, heterogêneas, e no Brasil, constituem-se como trabalhadoras. Por isso, tais instituições e, principalmente as políticas devem ter um compromisso ético e humano para engendrar melhores oportunidades aos futuros trabalhadores.

Em síntese, o que pretendeu-se no percurso da pesquisa foi compreender as dinâmicas da educação profissional e relacioná-las às necessidades reais das juventudes trabalhadoras. Pois, qualificar para o trabalho por meio da formação instrumental não é o suficiente para atender as demandas juvenis. Afinal, podem representar, como demonstrou Kuenzer (2002), em “certificação vazia”. Nessa perspectiva, os Institutos Federais demonstram possibilidades de realizar um trabalho diferenciado na formação profissional e propedêutica aos jovens da classe trabalhadora, que dependem da escola pública para sua formação. No entanto, o empenho diante da integração das diferentes áreas do conhecimento deve ser perseguido como objetivo dessas instituições, inclusive por meio de políticas públicas de formação continuada de seus profissionais. Ao concluir essa dissertação, constatamos que novas questões foram surgindo, principalmente diante das dinâmicas da realidade social que nos apresenta diferentes nuances, mudanças e demandas. Entende-se que a análise não se esgota em si mesma, mas requer que continuemos esse trabalho de pesquisa na dialética viva da educação profissional, investigando novos percursos, principalmente sob a ótica das representações e necessidades juvenis.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a Tematização Social da Juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 25-36, set/dez. 1997.

ALVES, Giovanni. Trabalho e Reestruturação Produtiva no Brasil Neoliberal – Precarização do trabalho e redundância salarial. **Revista Katál**. Florianópolis, vol 12, n. 2, p. 188-197, jul/dez. 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 15<sup>o</sup> ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Desertificação Neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BARBER–MADDEN, Rosemary; SABER, Bruno A. A situação dos jovens no mundo. In: BARBER–MADDEN, Rosemary; SANTOS, Taís de Freitas. (Orgs.). **A Juventude Brasileira no Contexto Atual e em Cenário Futuro**. Brasília: UNB, 2009. p. 18-39.

BATISTA, Eraldo Leme. **Trabalho e Educação Profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial à partir do IDORT**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BERNARDO, João. **Democracia Totalitária: teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto de 23 de março de 1809. Dá providências a bem do serviço da casa denominada Collégio das Fábricas estabelecido nesta Cidade. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1809**, Vol. 1, Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1891.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece AS Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes e Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 jul. 1978.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de julho de 1990, retificado em 27 set. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 09 dez. 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 28 mai. 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 01 jul. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº11.184, de 07 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 10 de out. de 2005.

\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 18 nov. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 30 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., 27 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nos 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nos 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nos 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 de jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., 30 de ago. de 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 06 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Edição Extra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em 01 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 17 fev. 2017.

BRASIL/MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico: Documento Base**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. História da Educação Profissional. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC, [2009?] p. 1-8. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em 04 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Um Novo Modelo de Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes**. Brasília, DF, 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](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: 10 nov. 2016.

CASSIOLATO, M.M.M., GARCIA, R.C. **Pronatec: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional**. Texto para discussão 1919. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: Ipea, 2014.

CELLARD, André. A análise documental. In POUPART, Jean [et al] **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis RJ: Vozes, 2012, p.295-316.

CIAVATTA, Maria. **Mediações Históricas de Trabalho e Educação. Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960)**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

\_\_\_\_\_. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? Belo Horizonte: **Trabalho & Educação**, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr. 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Era das Diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

COIMBRA, C.M.B.; NASCIMENTO, M.L. Jovens Pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P. C.P.; LULIANELLI, J. A. S. (Org.) **Jovens em Tempo Real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CONIF. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sua missão e alcance**. Ago. 2016.

CORREIA, Telma de Barros. Núcleo Fabril x Cidade Livre: os projetos da Klabin do Paraná. IN: V Seminário de História da Cidade e do Urbanismo, v. 5, n.6, 1998, Campinas, SP. **Anais...** Campinas: PUC, 1998. p. 01-19. Disponível em: <<http://www.unuhospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/shcu/article/view/704/679>>. Acesso em: 10 de out de 2016.

CORROCHANO, Maria Carla. **Jovens e Trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Ibi, 2008.

CORSEUIL, C.H.; FRANCA, M.; POLOPONSKY, K. Trabalho Informal entre jovens brasileiros: considerações sobre a evolução no período 2001-2013. In: SILVA, Enid R. A.; BOTELHO, Rosana U. (Org.) **Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios às Políticas Públicas**. Brasília: IPEA, 2016.

COSTA, Maria da Silva. O Sistema de Relações de Trabalho no Brasil: alguns traços históricos e sua precarização atual. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol. 20, n. 59, out., 2005.

COSTA, Sérgio. Complexidade, Diversidade e Democracia: Alguns apontamentos conceituais e uma alusão à singularidade Brasileira. In: SOUZA, Jesse. (Org.) **Democracia Hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: UNB, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n.14, mai. / jun./ ago., 2000.

DAYRELL, J. A Escola "Faz" as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc**, Campinas, SP, vol. 28, n. 100, p.1105-1128, 2007.

\_\_\_\_\_. O Jovem como Sujeito Social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set/out/nov/dez, p. 40-52, 2003.

DIEESE. **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2015: Juventude: livro 6.** Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo: DIEESE, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Juventude: Análise dos indicadores selecionados no anuário do sistema público de emprego trabalho e renda 2015.** Nota Técnica, Dieese, 2016b.

\_\_\_\_\_. **Qualificação Social e Profissional: Análise dos indicadores selecionados do Anuário do sistema pública de emprego, trabalho e renda 2015.** Nota Técnica, Dieese, 2016c.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil.** São Paulo: Globo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento.** São Paulo: Gaudí Editorial, 2009.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do Ensino Médio. **Revista Holos**, [S.l.], v. 6, p. 71-91, out. 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>>. Acesso em: 01 maio 2017.

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

\_\_\_\_\_. Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Reforma de Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para ricos e outra para os pobres. **Movimento Revista de Educação**, Niteroi, ano 3, n. 5. 2016b. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/326>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O Fio da História. A gênese da formação profissional no Brasil.** In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2000

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida a Ângela Maria de Sousa Lima, Helaine Christina Oliveira de Souza e Tainan Bergara. Londrina, 12 dez. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicos de Pesquisa Social.** 5º Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOESSLER. Danieli de C. Barreto. **As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais do Instituto Federal do Paraná: uma**

análise dos indicadores do Censo Escolar. 2016. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H.W e BRANCO, P. P. (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, p. 149-174, 2004.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: Ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HALISKI, A. M.; MACHADO, M. L. B. O Percurso das Humanidades no Instituto Federal do Paraná (IFPR): o diálogo entre os campos da geografia e história em uma licenciatura de ciências sociais. **Revista Interface**, n. 11, p. 138-154, 2016.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança social**. 25 ed. Loyola: São Paulo, 2014.

IANNI, Octavio. **A Era do Globalismo**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2016**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\_de\_Populacao/Estimativas\_2016/estimativa\_dou\_2016\_20160913.pdf > Acesso em: 05 out. 2016

\_\_\_\_\_. **IBGE CIDADES@**. 2013. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?lang=\_ES&codmun=412710&search=parana|telemaco-borba|infograficos:-dados-gerais-do-municipio>. Acesso em: 14 de dez. de 2016

IFPR. **Avaliação IFPR. Ensino Médio Integrado**. Campus Telêmaco Borba, PR, 3º Bimestre 2016a. Disponível em: <http://telemaco.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/10/Respostas-INTEGRADO-1.pdf>. Acesso em 05 de dez. de 2016

\_\_\_\_\_. **Edital n° 019/2016**. Processo Seletivo IFPR 2017 para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio, na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2017. Curitiba, 05 set. de 2016b.

\_\_\_\_\_. **Edital 020/2016**. Processo Seletivo IFPR 2017 para ingresso nos Cursos de Graduação, na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2017. Curitiba, 15 de set. de 2016c.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)**. Curitiba: IFPR, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**. IFPR: Campus Telêmaco Borba, 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Auto Avaliação do IFPR 2010**. Curitiba: IFPR/CPA, 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Auto Avaliação do IFPR 2011**. Curitiba: IFPR/CPA, 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Auto Avaliação do IFPR 2012**. Curitiba: IFPR/CPA, 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Auto Avaliação do IFPR 2014**. Curitiba: IFPR/CPA, 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Auto Avaliação do IFPR 2015**. Curitiba: IFPR/CPA, 2016d.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Acesso em: 22 de ago. 2015.

IPARDES. INTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Caderno Estatístico de Telêmaco Borba. 2015. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84260>. Acesso em 13 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Perfil Avançado do Município de Telêmaco Borba**. Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=53&btOk=ok#m](http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=53&btOk=ok#m) e Acesso em 01 de dez de 2016.

KUENZER, Acácia. Z. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Exclusão Includente e Inclusão Excludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set., 2010.

LEE, Arthur K. B.; TETZLAFF, Viviane N. **Educação e Trabalho no Capitalismo e na História do Brasil: O papel do desemprego e do ensino profissional**. Rio de Janeiro: Barra Livros, 2015.

LEMOS JÚNIOR, Wilson. A História da Educação Profissional no Brasil e as Origens do IFPR. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, Curitiba, PR, v. 1, n. 3, p. 3.1-3.15, jan./jun., 2016.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de. (Org.). **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, p. 09-18, 2005.

LIMA, Marcelo; PACHECO, Zilka S. T. A.; FERREIRA, Ana Paula R.; MACIEL, Samanta L. O Público e o Privado na Educação Profissional: um estudo sobre a execução do Pronatec na rede federal e no Senai. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 871-885, set/dez 2016a

LIMA, Marcelo. Problemas da Educação Profissional no Governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 73-91, mai/ago. 2012a

LIMA, Marcos R. PRONATEC-Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e emprego: uma crítica na perspectiva marxista. **Revista Estudos do Trabalho**, Ano VI, n. 11, Marília: UNESP, 2012b. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org.br>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

LIMA, Maria Flávia Batista. **A Expansão das Licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**: percursos e características. 2016. 211fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016b

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002

MANNHEIM, Karl. O Problema da Juventude na Sociedade Moderna. In: BRITTO, Sulamita de. (Org.) **Sociologia da Juventude I – da Europa de Marx à América de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 69-94.

\_\_\_\_\_. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Mannheim: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982, p. 67-95.

MARTINS, C.M; FONSECA, A.F; PRONKO. M. A. Um novo cenário de atraso e destruição na formação de nível médio no Brasil. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, vol. 15, n. 1., Editorial, jan-abr, 2017.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. O processo de reestruturação produtiva e o jovem trabalhador: conhecimento e participação. *Tempo Social*; **Rev. Sociol. USP**. São Paulo, 13(2), novembro de 2001, p 61-87.

MARX, Karl. **O Capital**. Tomo I. Vol. I. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MATTOSO, Francinelly A. Dinâmicas Sócio-Espaciais e as Experiências dos Jovens na Cidade Desigual. **Revista Libertas**. Juiz de Fora, vol. 10, n.1., p. 73-101, jan-jun 2010.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

OIT. **Trabalho Decente e Juventude – América Latina**. Resumo Executivo. Brasília, DF: Organização Internacional do Trabalho, 2007.

OLIVEIRA, Ramon. **A (Des) Qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Precarização do Trabalho: a funcionalidade da educação profissional. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 245-266, jan./abr. 2015.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta** (PPGEA/UFRRJ), Ano I, n.01, p. 89-108, jan./jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: novo locus de formação docente no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, J. R.; SOUSA, J. V.; AZEVEDO, M. L. N.; CHAVES, V. L. J. (ORGs.). **Educação Superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, p. 229-253, 2015.

\_\_\_\_\_. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, jan./abr. 2012.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 15-25, 1997.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PUPPI E SILVA, H.; SILVA, C.L.; ANDREOLI, C.V. Atividade econômica de celulose e papel e desenvolvimento local: a história da Klabin e do município de Telêmaco Borba, PR. **Interações**, Campo Grande, v. 12, n. 2, p. 137-148, jul./dez. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação da Classe Trabalhadora e o PNE (2014-2024). **Holos**, ano 32, vol. 6, p. 06-21, 2016.

\_\_\_\_\_. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos documentos Oficiais. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

\_\_\_\_\_. Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: **EPSJV/FIOCRUZ**, 30 set. 2016a. Entrevista concedida a Marise Ramos. Disponível em: <<http://periodicos.fiocruz.br/pt-br/content/gaudencio-frigotto>>. Acesso em 02 fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **História e Política da Educação Profissional**. Coleção Formação Pedagógica, vol. V, IFPR: Curitiba, 2014.

SABÓIA, Ana. A População Jovem no Brasil Metropolitano. In: BARBER–MADDEN, Rosemary; SANTOS, Taís de Freitas. (Org.). **A juventude brasileira no contexto atual e em cenário futuro**. Brasília: UnB, 2009. P. 41-64.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnicia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F; GARCIA, Rosalba M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Ileizi L. F; OLIVEIRA, Rosemarv Batista de. Juventudes, Educação e Trabalho. In: JEOLÁS, Leila Sollberger; PAULILO, Maria Angela Silveira; CAPELO, Regina Clivati (orgs). **Juventudes, Desigualdades e Diversidades: estudos e pesquisas**. Londrina, PR: Eduel, 2007.

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas Reflexões e muitas Indagações sobre as Relações entre Juventude e Escola no Brasil. In: ABRAMO, H.W e BRANCO, P. P. (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, p. 87-127, 2005.

SPÓSITO, Marília Pontes. (Des) encontros entre os Jovens e a Escola. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (orgs.) **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília: Mec, Semtec, p. 73-91, 2004.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações Finais sobre o PNE 2001-2010 e Preliminares do PNE 2014-2024. **Revista Est. Aval. Educ.**, São Paulo, vol. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

SOUZA, Helaine Christina O. de. A Formação Profissional do Trabalhador: uma análise dos documentos oficiais que regulamentam o ensino profissional e técnico do Instituto Federal do Paraná (IFPR). In: IV Seminário Integrado de Pesquisa. n. 4, 2015, Londrina, PR, **Anais...Londrina: Universidade Estadual de Londrina**, 2015. p. 633. Disponível em:  
[http://www.uel.br/pos/ppgsoc/portal/pages/arquivos/Anais%20Seminarios%20PPGSOC/ANAIS\\_IV\\_Sem\\_Pesq\\_paginado\\_FC.pdf](http://www.uel.br/pos/ppgsoc/portal/pages/arquivos/Anais%20Seminarios%20PPGSOC/ANAIS_IV_Sem_Pesq_paginado_FC.pdf). Acesso em 01 de out. de 2016a.

\_\_\_\_\_. Juventudes e Trabalho: informalidade e desemprego da categoria juvenil no Brasil. In: XV Semana de Pós-Graduação em Ciências Sociais, n.15, 2016, Araraquara, SP. **Anais...Araraquara: FCL Unesp**, 2016. p.209. Disponível em: <<http://ppgcso-fclar.coletivando.org/xv>>. Acesso em: 16 de dez. de 2016b.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e consumo entre os jovens de baixa-renda: necessidade ou opção?** 2012. 28 fls. Artigo de Conclusão do Curso (Especialização no Ensino de Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012

SOUZA, Regina Maria S. **A Estrada do Poente: Escola Alemã/Colégio Progresso (Curitiba 1930-1942)**. 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

VANALI, A. C. **O Botucudo Tibagyano: análise sobre os registros etnográficos de Telêmaco Borba**. Curitiba: SAMP. Coleção Teses do Museu Paranaense, v. 02, 2013.

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer M.; CALDAS, Luiz. Institutos federais: Lei no 11.892 de 29/12/2008: Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer M. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília/São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2011.

VIEIRA, A. F. B. **Análise do Discurso Fundador de Telêmaco Borba no jornal o Tibagi (1948-1964)**. 2015. 360 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2015.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas: Papirus, 1990.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016**. Homicídios por armas de fogo no Brasil. Flacso Brasil, 2016.

WELLER, Wiviam. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Educação**, vol. 25, n. 2, mai-ago. 2010.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS TELÊMACO  
BORBA

1. Nome:
2. Idade:
3. Cidade onde reside:
4. Curso Técnico:
5. Ano de entrada: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_
6. Atualmente você trabalha na área do curso que realizou? (Ou procura emprego)  
Explique.
7. Você deu continuidade aos estudos na mesma área em que realizou o curso técnico? Se sim, qual a relação do curso anterior e o atual? Explique
08. Você acredita que o curso técnico te preparou para dar continuidade aos estudos? (Te preparou suficientemente para o vestibular? Ou outra modalidade de ensino?). Explique.
09. Você sente-se preparado adequadamente para atuar no mundo do trabalho na área em que concluiu o ensino técnico? Explique sua resposta.
10. Você recebeu algum tipo de bolsa ou auxílio? Se sim, qual e por quanto tempo?
11. Você participou de projetos de pesquisa, ensino ou extensão durante o curso.  
Explique.
12. Você considera que o curso que realizou é importante na região em que é ofertado? Por que?

**ANEXOS**

## ANEXO A

ROTEIRO BASE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DOS CURSOS  
DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO PELO PRÓPRIO DO INSTITUTO FEDERAL DO  
PARANÁ, CAMPUS TELÊMACO BORBA

Avaliação IFPR<sup>99</sup> - 3º Bimestre – 2016

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO**

1. Qual a sua série?
2. Qual a sua idade?
3. Qual nível de escolaridade de seu pai ou responsável?
4. Qual nível de escolaridade de sua mãe ou responsável?
5. Qual a renda total de sua família?
6. Onde você estudou antes do IFPR?
7. Você tem acesso à internet em casa?
8. Qual a profissão de seu pai ou responsável?
9. Qual a profissão de sua mãe ou responsável?
10. O que faz o IFPR se destacar das demais instituições?
11. Em quais disciplinas do Núcleo Comum você tem dificuldade?
12. Em quais disciplinas do Núcleo Técnico você tem dificuldade?
13. Como é seu comprometimento durante as aulas?
14. Como é seu comprometimento em casa?
15. Qual a contribuição da equipe multidisciplinar no seu desenvolvimento?
16. Qual dos apoios é mais importante para os estudantes?
17. Você tem clareza quanto aos critérios avaliativos?
18. Qual sua opinião sobre as aulas?
19. Qual sua opinião sobre a estrutura física do campus?
20. Como é a sua participação nos eventos da Instituição?
21. Você conhece os programas da Assistência Estudantil?
22. É beneficiado com algum deles?
23. Eles auxiliam na sua permanência no IFPR?
24. Como é seu relacionamento com os colegas?
25. Como é seu relacionamento com os professores?
26. Como é seu relacionamento com os técnicos administrativos (servidores da seção pedagógica, biblioteca, secretaria e administrativo)?
27. Como você avalia o seu comportamento no cumprimento das regras que constam em nosso regimento?

<sup>99</sup> Avaliação realizada pelo IFPR campus de Telêmaco Borba através de questionário on-line (survey) - estruturado e com questões fechadas de múltipla escolha - com os alunos do Ensino Médio Integrado do campus, no 3º bimestre de 2016. Disponível em: <<http://telemaco.ifpr.edu.br/estudantes/avaliacao-interna-pelos-estudantespais/>>. Acesso em 14 de novembro de 2016.

## ANEXO B

GRADES CURRICULARES DOS TRÊS CURSOS EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO NO IFPR DE TELÊMACO BORBA/PR

**Matriz Curricular – Automação integrado ao Ensino Médio Alunos ingressantes  
em 2015/2016**

<b>1° ANO</b>	<b>Total 800 HORAS</b>
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
Língua Portuguesa I	80
Língua Espanhola I	80
Educação Física I	80
Matemática I	80
Física I	80
Química I	80
Filosofia I	40
Sociologia I	40
Circuitos Elétricos em Corrente Contínua	80
Fundamentos de Automação	80
Metodologia do Estudo e da Pesquisa	80
<b>2° ANO</b>	<b>TOTAL DE 1.160 HORAS</b>
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
Língua Portuguesa II	80
Língua Espanhola II	80
Arte I	80
Educação Física II	80
Matemática II	80
Física II	80
Química II	80
Biologia I	80
História I	80
Geografia I	80

Filosofia II	40
Sociologia II	40
Eletrônica Aplicada	120
Instrumentação e Controle de Processos	80
Algoritmos e Lógica de Programação	80
<b>3° ANO</b>	<b>Total 1.040 HORAS</b>
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
Língua Portuguesa III	80
Língua Inglesa I	80
Arte II	80
Educação Física III	80
Matemática III	80
Física III	40
Química III	40
Biologia II	80
História II	80
Geografia II	80
Filosofia III	40
Sociologia III	40
Microcontroladores e Microprocessadores	80
Instalações Elétricas Industriais	120
Gestão Industrial	40
<b>4° ANO</b>	<b>Total de 600 HORAS</b>
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
Língua Inglesa II	80
Sociologia IV	40
Filosofia IV	40
Circuitos Elétricos em Corrente Alternada	40
Automação Hidráulica e Pneumática	80
Controladores Lógico Programáveis	80
Integração de Sistemas de Automação	80
Manutenção Industrial	80
Orientação de Projeto Integrador	80

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 3.600 horas

**Matriz Curricular – Informática para Internet integrado ao Ensino Médio Alunos ingressantes em 2015/2016**

<b>1° ANO</b>	<b>Total de horas 800</b>
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
Língua Portuguesa I	80
Língua Espanhola I	80
Educação Física I	80
Matemática I	80
Física I	80
Química I	80
Filosofia I	40
Sociologia I	40
Metodologia do Estudo e da Pesquisa	80
Programação WEB	80
Computação Gráfica e Animações para WEB	80
<b>2° ANO</b>	<b>Total de horas 1.080</b>
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
Língua Portuguesa II	80
Língua Espanhola II	80
Arte I	80
Educação Física II	80
Matemática II	80
Física II	80
Química II	80
Biologia I	80
História I	80
Geografia I	80
Filosofia II	40
Sociologia II	40
Lógica de Programação	80
Interface Homem Computador	40
Manutenção de Computadores	40
Redes de Computadores e Segurança WEB	40
<b>3° ANO</b>	<b>Total de 1.080</b>

	<b>horas</b>
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
Língua Portuguesa III	80
Língua Inglesa I	80
Arte II	80
Educação Física III	80
Matemática III	80
Física III	40
Química III	40
Biologia II	80
História II	80
Geografia II	80
Filosofia III	40
Sociologia III	40
Linguagem de Programação I	80
Análise de Sistemas	80
Banco de Dados	80
Gestão de WEB Sites e Comércio Eletrônico	40
<b>4° ANO</b>	<b>Total 440 horas</b>
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga horária</b>
Língua Inglesa II	80
Filosofia IV	40
Sociologia IV	40
Engenharia de Software	80
Linguagem de Programação II	80
Empreendedorismo	40
Orientação de Projeto Integrador	80

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 3.400 horas

**Matriz Curricular – Mecânica integrado ao Ensino Médio Alunos ingressantes em 2015/2016**

<b>1° ANO</b>	<b>Total 800 horas</b>
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
Língua Portuguesa I	80
Língua Espanhola I	80

Educação Física I	80
Matemática I	80
Física I	80
Química	80
Filosofia I	40
Sociologia I	40
Metodologia do Estudo e da Pesquisa	80
Desenho Técnico	80
Fundamentos da Mecânica	80
<b>2° ANO</b>	<b>Total 1.120 horas</b>
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
Língua Portuguesa II	80
Língua Espanhola II	80
Arte I	80
Educação Física II	80
Matemática II	80
Física II	80
Química II	80
Biologia I	80
História I	80
Geografia I	80
Filosofia II	40
Sociologia II	40
Tecnologia dos Materiais	80
Metrologia	80
Desenho Auxiliado por Computador	80
<b>3° ANO</b>	<b>Total de 1.120 horas</b>
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
Língua Portuguesa III	80
Língua Inglesa I	80
Arte II	80
Educação Física III	80
Matemática III	80
Física III	40
Química III	40

Biologia II	80
História II	80
Geografia II	80
Filosofia III	40
Sociologia III	40
Automação Hidráulica e Pneumática	80
Eletrotécnica	40
Usinagem	120
Elementos de Máquinas	80
<b>4° ANO</b>	<b>Total de 560 horas</b>
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
Língua Inglesa II	80
Filosofia IV	40
Sociologia IV	40
Soldagem	80
Máquinas Térmicas e de Fluxo	80
Manutenção Industrial	80
Orientação de Projeto Integrador	80
Gestão Industrial	40
Resistência dos Materiais	40

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 3.600 horas