

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
DOUTORADO EM SOCIOLOGIA

SELTON EVARISTO DE ALMEIDA CHAGAS

E O INSTITUTO FEDERAL INTEGRA A JORNADA:

**Potencialidades Emancipatórias nas trajetórias de jovens egressos do Curso
Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio em Institutos Federais no
Centro-Oeste Brasileiro**

GOIÂNIA

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese

2. Nome completo do autor

Selton Evaristo de Almeida Chagas

3. Título do trabalho

E O INSTITUTO FEDERAL INTEGRA A JORNADA: Potencialidades Emancipatórias nas trajetórias de jovens egressos do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio em Institutos Federais no Centro-Oeste Brasileiro

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☐ SIM ☒ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **SELTON EVARISTO DE ALMEIDA CHAGAS, Discente**, em 15/12/2020, às 14:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucinéia Scremin Martins, Professora do Magistério Superior**, em 06/01/2021, às 14:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1751201** e o código CRC **54A13253**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese

2. Nome completo do autor

Selton Evaristo de Almeida Chagas

3. Título do trabalho

E O INSTITUTO FEDERAL INTEGRA A JORNADA: Potencialidades Emancipatórias nas trajetórias de jovens egressos do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio em Institutos Federais no Centro-Oeste Brasileiro

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **SELTON EVARISTO DE ALMEIDA CHAGAS**, Usuário **Externo**, em 28/03/2022, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Lucinéia Scremin Martins**, Professora do Magistério **Superior**, em 14/04/2022, às 17:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do



art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2788872** e o código CRC **9F1C7605**.

SELTON EVARISTO DE ALMEIDA CHAGAS

E O INSTITUTO FEDERAL INTEGRA A JORNADA:

Potencialidades emancipatórias nas trajetórias de jovens egressos do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio em Institutos Federais no Centro-Oeste brasileiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Linha de Pesquisa: Práticas Educacionais na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucinéia Scremin Martins

GOIÂNIA

2020

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

de Almeida Chagas, Selton Evaristo

E o Instituto Federal integra a jornada [manuscrito] :
Potencialidades Emancipatórias nas trajetórias de jovens egressos
do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio em
Institutos Federais no Centro-Oeste Brasileiro / Selton Evaristo de
Almeida Chagas. - 2020.
f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Lucineia Scremin Martins.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em
Sociologia, Goiânia, 2020.
Bibliografia. Anexos.

1. Ensino Médio Integrado. 2. Potencialidades Emancipatórias.
3. Institutos Federais. 4. Trajetórias de vida. I. Scremin Martins,
Lucineia , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **09** da sessão de Defesa de Tese de **Selton Evaristo de Almeida Chagas** que confere o título de Doutor em **Sociologia**, na área de concentração em Sociedade, Política e Cultura.

Aos nove de dezembro de dois mil e vinte, a partir das onze horas na sala virtual (<https://meet.google.com/jpv-dqus-ocf>), realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “E O INSTITUTO FEDERAL INTEGRA A JORNADA: Potencialidades Emancipatórias nas trajetórias de jovens egressos do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio em Institutos Federais no Centro-Oeste Brasileiro”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Lucinéia Scremin Martins (UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Cleito Pereira dos Santos (UFG), membro titular interno; Professor Doutor Nildo Silva Viana (UFG), membro titular interno; Professor Doutor João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes (U. Porto), membro titular externo; Professora Doutora Liamara Teresinha Fornari (IFC), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão reservada a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Lucinéia Scremin Martins, Presidenta da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Lucinéia Scremin Martins, Professora do Magistério Superior**, em 09/12/2020, às 14:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Liamara Teresinha Fornari, Usuário Externo**, em 09/12/2020, às 17:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cleito Pereira Dos Santos, Professor do Magistério Superior**, em 10/12/2020, às 14:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nildo Silva Viana, Professor do Magistério Superior**, em 11/12/2020, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes, Usuário Externo**, em 28/12/2020, às 13:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1738745** e o código CRC **8DF8C188**.

Referência: Processo nº 23070.052293/2020-34

SEI nº 1738745

Para Gustavo,

*Pelas horas, dias e meses de lazer que não
passamos juntos. Mas que você soube, em seu
amor puro e incondicional, reconhecer a
importância desse tempo para seu pai, e ser meu
exemplo para seguir adiante.*

GRATIDÕES

Como é comum em trabalhos dessa natureza, desejo referenciar instituições e pessoas que contribuíram para que esse processo de doutoramento chegasse a termo. Seguem minhas gratidões:

Ao Instituto Federal de Mato Grosso, representando a sociedade brasileira: instituição a qual me orgulho por ser um Professor de Sociologia. Grato pela confiança e pela concessão do afastamento para realização da pós-graduação.

À Universidade Federal de Goiás, uma instituição pública de qualidade, do Centro-Oeste brasileiro, a qual regozijo de ter sido um estudante de Doutorado em Sociologia. Pela qualidade das aulas com meus professores e minhas professoras, e pela seriedade e comprometimento de todas/os técnicas/os administrativas/aos.

Ao Instituto Federal de Goiás e ao Instituto Federal de Mato Grosso, pela confiança ao fornecerem os dados secundários solicitados.

Aos pesquisadores do INEP, pela construção da base de dados reunidos na Plataforma Nilo Peçanha, o que me permitiu compreender mais amplamente a realidade da Rede Federal.

À Universidade do Porto, que por meio de seus trabalhadores e trabalhadoras, prontamente me receberam para a realização de meu Doutorado Sanduíche ao longo de meu inesquecível ano de 2019.

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás, pela bolsa de pós-graduação concedida entre os anos de 2018 a 2020.

A todas e todos os participantes que aceitaram ser coautores nessa pesquisa. Ex-alunas e ex-alunos do Ensino Médio Integrado do IFG *campus* Aparecida de Goiânia e *campus* Inhumas e do IFMT *campus* Rondonópolis, que, ao compartilharem comigo as suas histórias de vida, apresentaram-me jornadas repletas de luta, projetos e esperanças. E me deram a certeza, que ao pesquisar e entender suas trajetórias, eu também me entenderia melhor e ressignificaria meu papel como professor e pesquisador. Sou grato por ser digno da confiança de todas e todos vocês.

À Professora Lucineia Scremin Martins, orientadora dessa tese, e ao mesmo tempo uma amiga que me acolheu em alguns momentos difíceis. E que me lembrou da importância das amizades na construção de nossa história.

Ao Professor João Teixeira Lopes, pela generosa acolhida na Universidade do Porto e pelas discussões que tivemos ao longo de 2019. E o agradeco especialmente pelo convite de retornar a Portugal no segundo semestre daquele ano. O que, sem sombra de dúvidas, foi um momento de grande inflexão em minha trajetória.

À Professora Liamara Terezinha Fornari, colega dos tempos de professor substituto na Universidade Federal de Mato Grosso, e hoje, como eu, docente de Sociologia da Rede Federal. Tenho uma grande honra por ser avaliadora dessa tese. Sua leveza, ternura e disciplina me inspiram a seguir adiante.

Aos professores Nildo Viana e Cleito Pereira dos Santos por terem aceitado avaliar meu trabalho, colaborando com a qualidade do mesmo.

Ao Professor Gaudêncio Frigotto e à Professora Maria Ciavatta, pelas conversas que tivemos ao longo de 2018, as quais hoje compreendo o quanto foram fundamentais para que eu me encontrasse, seja no objeto de minha pesquisa acadêmica, seja em meu objeto de pesquisa de vida.

À Camila Rezende, pelas constantes trocas desde o curso de escrita acadêmica realizado durante o Congresso Brasileiro de Sociologia em 2019. Um divisor de águas no meu reconhecimento como um escritor.

À Roziner Guimarães, pela revisão da língua portuguesa deste trabalho.

Aos colegas do IFMT, dos nossos vários *campi*, que sempre me incentivaram a seguir adiante nesse trabalho.

Às minhas queridas e aos meus queridos de Rondonópolis que confiaram em mim mais do que eu próprio tantas vezes. Pessoas estas que estão em circuitos distintos da minha vida, mas que corroboram a formação de minha totalidade. Grato aos meus familiares, aos amigos e às amigas do IFMT, à minha psicanalista, aos *zamigus* e à turma da dança.

Aos meus grandes amigos e grandes amigas da Universidade Federal de Goiás, com os quais pude tanto aprender a me encontrar nessa travessia. Tantas lindas histórias temos juntos em Goiânia, Brasília, Montevideo, Buenos Aires e Florianópolis!

Aos amigos e professores dos tempos de graduação e mestrado na Universidade Federal de Mato Grosso, que ainda se mantêm presentes comigo em minha jornada.

Às pessoas queridas com as quais eu vivi e convivi na linda cidade do Porto, que tanto foram fundamentais em minha vida. Também de distintos circuitos, e que estão comigo para onde eu for: meus familiares, meus vários amigos que conheci a partir das lindas experiências na Vivarte Escola de Dança e na Universidade do Porto. Todos me ensinaram uma leveza especial na vida, nos almoços na cantina da FLUP, nos passeios pelas terras portuguesas, pela aprendizagem de passos de forró e acordes de violão, ou ainda pela degustação de vinhos e apreciação de *pores-do-sol* no Jardim do Morro e no Mosteiro da Serra do Pilar.

Num momento tão inusitado como o que hoje a humanidade presencia, em meio a uma pandemia, que tanto faz alguns de nós refletir e se posicionar sobre a vida e seus (des)caminhos, eu tenho a sorte de ter apreciado e continuar a estar com essas companhias. E que, eu não tenho dúvidas, estão comigo nessa tese, no meu trabalho como professor, e nas distintas potencialidades emancipatórias que, hoje, eu sei, que posso desenvolver nesse *vidão*.

Só tá começando!

RESUMO

Esta tese teve por objeto de investigação as potencialidades emancipatórias desenvolvidas por estudantes formados no curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio de três *campi* de Institutos Federais (IFs) do Centro-oeste brasileiro (*campus* Aparecida de Goiânia e Inhumas do Instituto Federal de Goiás, e *campus* Rondonópolis do Instituto Federal de Mato Grosso). Objetivou-se analisar como as experiências vivenciadas no Ensino Médio Integrado, considerando as peculiaridades dessas instituições de ensino, constituíram-se em potencialidades emancipatórias na jornada dos estudantes. A hipótese é de que o Ensino Médio Integrado dos IFs possibilita aos estudantes a vivência de experiências que desencadeiam a ampliação de sua participação política e da construção de itinerários da vida acadêmica e profissional em contradição às demandas imediatas do mercado, constituindo-se como potencialidades emancipatórias para si e para grupos sociais os quais se sentem pertencentes. Forjou-se a categoria “potencialidades emancipatórias” a partir de estudos sobre emancipação humana e política e a história da educação técnica e tecnológica no Brasil, pautando-se em leituras da pedagogia histórico-crítica de base marxista e da sociologia da educação bourdiana. Os resultados da pesquisa de campo também corroboraram a constituição dessa categoria de análise, bem como sua utilização como ferramenta para explicação da realidade. Levantaram-se dados secundários com as Secretarias de Registro Escolar dos *campi* e na Plataforma Nilo Peçanha, a fim de traçar um perfil sociográfico dos estudantes do Ensino Médio Integrado ao longo da década de 2010. Contataram-se, para a pesquisa empírica, todos os alunos que se formaram em 2016 nesse curso nas três escolas, realizando-se um *survey* com aqueles que consentiram, e entrevistas em profundidade com uma parcela desse grupo. Para entender como o IF se desenvolveu como mediação em suas trajetórias singulares, recorreu-se ao retrato sociológico de modo aplicado como técnica para orientação e análise das entrevistas, agregando a ele contribuições do marxismo e da teoria bourdiana. Experiências de distintas naturezas no IF, como estágio, pesquisa, extensão, contato com esportes, artes e conhecimentos das Ciências Humanas corroboraram uma ampla aquisição de objetivações e subjetivações do gênero humano a esses jovens das classes populares, e, por consequência, o desenvolvimento de suas individualidades. Categorizaram-se três tipos de potencialidades emancipatórias que compreendem disposições em desenvolvimento desde a tenra infância dos depoentes, que se entremearam com suas origens de classe e estratégias desenvolvidas por suas famílias durante seus projetos de escolarização. Concluiu-se que o potencial de transformação social se restringe a um projeto individualista do sujeito, desassociado de um projeto de classe ou de grupo, vinculando-o em parte, a um conceito de emancipação hegemônico propagado por agentes internacionais e multilaterais do capital. Analisar empiricamente a perspectiva da emancipação desenvolvida por meio das práticas escolares e institucionais dessas escolas abrange compreender as contradições inerentes ao processo, tal como o reconhecimento de condições limitantes, e as possibilidades concretas de ampliação desse “ganho extraordinário” em termos de educação pública brasileira, sobretudo para os estudantes oriundos das camadas mais vulneráveis das classes populares.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Potencialidades Emancipatórias. Institutos Federais. Trajetórias de vida.

ABSTRACT

This thesis aimed at investigating the emancipatory potential developed by students graduated in the Technical Course in Chemistry Integrated to High School of three *campi* of Federal Institutes (IFs) of the Brazilian Midwest (Aparecida de Goiânia and Inhumas *campi* of the Federal Institute of Goiás, and Rondonópolis *campus* of the Federal Institute of Mato Grosso). The objective was to analyze how the experiences lived in Integrated High School, considering the peculiarities of these educational institutions, turned into emancipatory potentialities in the students' journey, from the hypothesis that the Integrated High School of the IFs allows students to undergo experiences that trigger the expansion of their political participation and the construction of academic and professional life itineraries in contradiction to the immediate demands of the market, constituting themselves as emancipatory potentialities for them and for social groups to which they feel part of. The category "emancipatory potentialities" was forged from studies on human and political emancipation and the history of technical and technological education in Brazil, based on readings of Marxist-based historical-critical pedagogy and the sociology of education development by Pierre Bourdieu. The results of the field research also corroborated the constitution of this category of analysis, as well as its use as a tool to explain reality. Secondary data were collected from the School Registration Secretariats of the surveyed *campi* and at the Nilo Peçanha Platform, in order to outline a sociographic profile of Integrated High School students throughout the decade of 2010. For the empirical research, all students who graduated in 2016 from this course in the three schools were contacted, it was conducted a survey with those who consented, and in-depth interviews with a portion of this group. In order to understand how the IFs developed as mediation in their unique trajectories, it was used an applied way of a sociological portrait as a technique for the orientation and analysis of the interviews, adding to it contributions from Marxism and Sociology of Pierre Bourdieu. Experiences of different natures at the IFs, such as internship, research, extension, contact with sports, arts and knowledge of the Human Sciences corroborated a wide acquisition of objectifications and subjectivities of the human race to these young people from the popular classes, and, consequently, the development of their individualities. Three types of emancipatory potentials were categorized, which include dispositions in development from the early childhood of the interviewees, which intertwined with their class origins and strategies developed by their families during their schooling projects. It was concluded that the potential for social transformation is restricted to an individualist project of the subject, dissociated from a class or group project, linking it in part to a concept of hegemonic emancipation disseminated by international and multilateral agents of capital. Empirically analyzing the perspective of emancipation developed through the school and institutional practices of these schools encompasses understanding the contradictions inherent in the process, such as the recognition of limiting conditions, and the concrete possibilities of expanding this "extraordinary gain" in terms of Brazilian public education, especially for students from the most vulnerable classes.

Key words: Integrated High School. Emancipatory Potentialities. Federal Institutes. Life Trajectories.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 01 PASSADOS PRESENTES: MEDIAÇÕES QUE CONFORMAM OS INSTITUTOS FEDERAIS E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO	24
1.1 O que algum tempo era novo, hoje é antigo: novas e antigas escolas?	26
1.2 O “antigo” no “novo” dos IFs e a Reforma da Educação Profissional.....	40
1.3 O Ensino Médio Integrado nos IFs e as (re)configurações da dualidade estrutural	49
CAPÍTULO 02 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO O PRÓPRIO CAMINHO: RECONHECENDO MEDIAÇÕES QUE COMPUSERAM O TRILHAR DAS JORNADAS DE JOVENS DO IF.....	57
2.1 Caracterização socioeconômica e socioterritorial de Aparecida de Goiânia, Inhumas e Rondonópolis.....	58
2.2 Justificativas e Objetivos dos Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio	68
2.3 A relevância do Ensino Médio Integrado nos <i>campi</i> dos Institutos Federais de Rondonópolis, Inhumas e Aparecida de Goiânia	75
2.4 Caracterização Sociográfica dos jovens que compuseram o Ensino Médio Integrado nos três <i>campi</i>	82
CAPÍTULO 03 RETRATOS DE PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS NA TRAVESSIA: RECURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS NA INVESTIGAÇÃO	107
3.1 Os jovens que compuseram esta pesquisa	110
3.2 As potencialidades emancipatórias da travessia	122
3.3 O projeto como categoria de pesquisa	132
3.4 O retrato sociológico de modo aplicado	136
CAPÍTULO 04 AS POTENCIALIDADES DE AUTONOMIA	149
4.1 As Potencialidades de Autonomia em desenvolvimento na jornada pré-Instituto Federal	150

4.2 As Potencialidades de Autonomia na jornada a partir do Instituto Federal	163
CAPÍTULO 05 AS (IM)POTENCIALIDADES DE MILITÂNCIA POLÍTICA.....	184
5.1 A “Transformação Social” e o Projeto do Ensino Médio Integrado nos IFs.....	186
5.2 “No IF eu aprendi o ‘pensamento crítico’”	193
5.3 Potencialidades de Militância Político-Social	206
CAPÍTULO 06 AS POTENCIALIDADES DE EMPODERAMENTO.....	221
6.1 Representações Cotidianas para além de atividades acadêmicas	223
6.2 Empoderamento sem Empoderamento. (Im)Potencialidades Emancipatórias?	234
CONCLUSÃO.....	241
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	253
ANEXO A – SURVEY APLICADO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	262
ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE	267
ANEXO C – RETRATO SOCIOLÓGICO DE URÂNIO, <i>CAMPUS</i> APARECIDA DE GOIÂNIA	269
ANEXO D – VAGAS, MATRÍCULAS E INGRESSOS NO IFG E IFMT 2017/2018.....	275
ANEXO E – PESSOAS QUE FORAM REFERENCIADAS PELOS SUJEITOS ENTREVISTADOS NAS SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES ANTERIORES AO IF...	276
ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO – CEP/UFG	277

INTRODUÇÃO

Desde que o ensinara a ler, sua mãe lhe comprava os livros ilustrados dos autores nórdicos, vendidos como histórias infantis, mas que na realidade eram os contos mais cruéis e perversos que alguém pudesse ler em qualquer idade. Florentino Ariza os recitava de cor aos cinco anos, tanto nas aulas como nas festas de escola, mas a familiaridade com eles não aliviava o terror que lhe infundiam. Ao contrário, tornava-o mais aguçado. Passar dali para a poesia foi um repouso. Já na puberdade consumira por ordem de publicação todos os volumes da Biblioteca Popular que Trânsito Ariza comprava nos livreiros de ocasião do Portal dos Escrivães, e nos quais havia de tudo, de Homero ao menos meritório dos poetas locais.

(Gabriel García Márquez).

Esse trecho expressa parte da jornada de Florentino Ariza no romance “O Amor nos Tempos do Cólera” de Gabriel García Márquez ([s.d.]), e revela parte do processo de sua relação inicial com a leitura, o que lhe permitiu construir disposições e potencialidades que direcionaram sua trajetória de uma distinta forma daquela “esperada”. No contexto da história, objetivamente, as mais adversas condições se puseram entre ele – um filho de uma mãe solo, pobre e num cenário sem escolas – e o restrito mundo da cultura letrada. Vislumbrar esse “mundo possível” da escrita e da leitura possibilitou a Florentino acessar íntimas subjetivações humanas e expressá-las, como o fez na forma das poesias que desencadearam sua relação com Firmina Daza.

O contato com distintas objetivações e subjetivações do espírito humano, que estudantes oriundos das classes populares podem desenvolver ao realizarem cursos de Ensino Médio em uma escola como o Instituto Federal, é objeto de minha curiosidade desde que eu ingressei como professor efetivo dessa Rede em 2011. Das perguntas que eu me colocava, uma, demasiado complexa era: que **pessoas nós formamos?**

Os termos “pessoa” e “forma” carregam em si um conteúdo histórico e simbólico relacionado às diversas dimensões do humano que estão em constante processo de construção,

em meio à diversidade de relações e determinações econômicas, culturais, socioambientais e geográficas. O termo “nós” indica minha agência, assim como a de meus colegas servidores do Instituto Federal, na constituição das práticas educacionais que envolvem esses estudantes, assim como se refere às políticas públicas e aos projetos de governo e Estado que mediam nosso trabalho pedagógico.

Na história de Florentino Ariza, o acesso a tais subjetivações e objetivações ocorreu, especificamente, por meio dos cuidados de sua mãe, já que ele não teve nenhum tipo de acesso à educação formal institucionalizada. Aos jovens estudantes dos Institutos Federais, mediações de distintas ordens forjam suas trajetórias: os capitais culturais adquiridos ao longo de sua socialização primeira nos ambientes familiares, as experiências escolares anteriores e as expectativas em relação ao projeto de profissionalização. Mas um ponto que pode indicar um importante momento qualitativo de inflexão em suas jornadas é a realização dos estudos de Ensino Médio nessa “nova” instituição educacional brasileira.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs ou Institutos Federais) compõem a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – de agora em diante denominada Rede Federal –, ambos criados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. A Rede Federal foi organizada juntamente com outras políticas educacionais federais durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), sob um discurso crítico ao desmantelamento da educação profissional, promovido na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Essa reorganização reestruturou administrativa e juridicamente todas as escolas de educação profissional gerenciadas pelo governo federal até então, realocando-as todas sob única e mesma rede. Por essa Lei, foram integrados 38 (trinta e oito) Institutos Federais, a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e todas as escolas agrotécnicas federais, compondo a Rede Federal¹.

O texto do Art. 7º da Lei nº 11.892/2008 define como objetivos dessas instituições: a) a formação técnica, prioritariamente integrada ao Ensino Médio para concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos, b) a formação inicial e continuada para trabalhadores; c) a formação de nível superior, especialmente licenciaturas nas

¹Durante o processo de configuração da Rede Federal, foram agregados, além dos novos Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e CEFET-MG, o Colégio Pedro II e as escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais (esses dois últimos incluídos pela Lei n. 12.677 de 25 de junho de 2012). Ressalto que, em alguns estados brasileiros, foram criados mais de um Instituto Federal.

áreas de Física, Química e Matemática; d) cursos superiores de tecnologia, bacharelados e engenharias; e) ensino de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Além dessas possibilidades na área de ensino, os Institutos Federais também possuem autonomia institucional e financeira para desenvolver atividades de pesquisa, inovação e extensão à comunidade. Das modalidades de educação atribuídas aos Institutos Federais, esta tese centra-se no Ensino Médio Integrado, no qual estudaram os participantes da pesquisa.

Em 2018, ao comemorar 10 anos da Rede Federal, na sessão solene do dia 12 de abril de 2018 na Câmara dos Deputados, a deputada federal Maria do Rosário, do Partido dos Trabalhadores do Rio Grande do Sul (PT-RS), ressaltou a expansão dos IFs pelos rincões do território nacional:

A Rede Federal consolidou um novo patamar para a educação brasileira. Em primeiro lugar, é preciso situar o papel de cada integrante, professor, estudantes, prefeituras [...], que se dedicaram a transformar escolas que eram isoladas. Hoje, somam mais de 640 unidades da Rede, em todos os estados brasileiros, com diretrizes claras, com educação pública de qualidade e excelência. Quando falamos em educação pública, falamos em direito democrático.²

O discurso dela reflete parte de um senso construído acerca das finalidades da educação nos IFs, que encontra ressonância em parte de seus servidores, estudantes, familiares de estudantes e comunidades que os integram, além dos gestores públicos que estiveram adiante da implantação dessa iniciativa.

Nessa mesma cerimônia, o reitor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) e presidente do CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica), Roberto Gil Rodrigues Almeida, pronunciou-se em nome dos reitores e reitoras dos IFs. Mencionou a importância dessas instituições no atendimento de estudantes que não têm condições físicas e financeiras de obter um ensino de qualidade, ressaltando a necessidade de aumento do investimento do governo federal para a Rede – que, em 2018, possuía mais de 1 milhão de estudantes matriculados³.

² Não foi possível realizar a transcrição direta do discurso da deputada, uma vez que o vídeo da sessão não encontrara mais disponível para visualização no site da Câmara dos Deputados. A fala citada foi extraída do sítio do Instituto Federal Sul de Minas e está disponível em: <<https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/ultimas-noticias-ifsuldeminas/1975-homenagem-10-anos-dos-ifs>>. Acesso em 08 fev. 2019.

³ A referência à fala do reitor é a mesma citada na nota de rodapé anterior.

Os discursos oficiais sugerem uma “instituição nova” de educação profissional e tecnológica, na qual as propostas para integração entre educação, ciência e tecnologia, bem como para a “formação humana integral” apareceriam não apenas nas diretrizes, leis e fala de gestores, mas também na representação de estudantes, servidores, pais e filhos de estudantes, e não raro por militantes de movimentos sociais pela educação, partidos políticos e sindicatos.

Comparado às demais escolas das redes públicas estaduais e municipais do País, a qualidade da educação ofertada nos IFs, num sentido especificamente escolar e acadêmico, é reconhecida pelas suas comunidades escolares locais, pesquisadores em educação e demais setores da sociedade civil. Segundo matéria veiculada pelo site de notícias *The Intercept Brasil*, em 08 de dezembro de 2016, os alunos das escolas federais brasileiras apresentaram no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) um desempenho escolar em Matemática e Ciências da Natureza superior àquele alcançado por estudantes da Coreia do Sul:

Se a rede federal de ensino fosse um país, em ciências — a matéria escolhida como foco da análise desta edição — o “país das federais” ficaria em 11º lugar no ranking internacional, um ponto acima da tida como exemplar Coreia do Sul, que teve uma média de 516 pontos. Apesar disso, o ministro Mendonça Filho (Educação) só conseguiu discursar sobre o ‘fracasso retumbante’ da educação brasileira, passando ao largo — pela segunda vez — dos bons índices apresentados pelas federais. (BORGES, 2016).

Tendo essas questões em consideração, o objetivo geral desta tese é reconhecer e analisar características de potencialidades emancipatórias que as práticas pedagógicas e institucionais desenvolvidas nessas escolas agregaram na trajetória dos jovens de classes populares, que são a principal demanda do Ensino Médio Integrado dessas instituições.

Os objetivos específicos consistiram em:

- a) enumerar determinações de ordem institucional e pedagógica que constituem os Institutos Federais e a modalidade do Ensino Médio Integrado;
- b) apresentar uma análise sociográfica dos estudantes que foram a demanda do Ensino Médio Integrado nas escolas em que estudaram os participantes da pesquisa;
- c) nomear e analisar as “potencialidades emancipatórias” identificadas no desenvolvimento das trajetórias escolares dos participantes da pesquisa, considerando o Instituto Federal como uma particularidade em suas jornadas singulares.

Com base nesses objetivos, considerei a hipótese: o Ensino Médio Integrado dos IFs possibilita aos estudantes a vivência de experiências que desencadeiam a construção de itinerários da vida acadêmica e profissional e a ampliação de sua participação político-social para além de uma formação “adestral” correlata às demandas imediatas do mercado, constituindo-se como potencialidades emancipatórias para si e para grupos sociais nos quais convivem.

Questionamentos desse tipo foram postos em vários trabalhos sobre os Institutos Federais desde sua institucionalização⁴. Todavia, considero importante a perspectiva de acompanhamento de estudantes que tiveram suas trajetórias atravessadas pelas experiências nessas instituições escolares brasileiras *sui generis*. O que me permite vislumbrar uma análise qualitativa dos resultados empíricos dessa política pública, ou ainda verificar como o estudante formado realizou a apropriação concreta das práticas educacionais desenvolvidas nessas escolas, e sob quais mediações. Destarte, o discurso formal institucional, as determinações dos projetos educacionais e de sociedade, e a jornada/projeto empírico do estudante precisam ser entrecruzados e analisados conjuntamente.

O recorte empírico do objeto de pesquisa foi o grupo de estudantes formados no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Química, que finalizou o curso no ano de 2016, nos *campi* Aparecida de Goiânia e Inhumas do Instituto Federal de Goiás (IFG) e do *campus* Rondonópolis do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). A seguir, enumero as razões que expõem a circunscrição desse objeto:

- a) **Não se ater a uma “particularidade muito particular”.** Significa não se ater a uma experiência específica de um único *campus* ou de um único Instituto, pois, embora um estudo de caso poderia trazer determinações em comum, ou até mesmo apontar elementos constituintes de uma figuração – caso se queira usar essa categoria da sociologia elisiana (ELIAS; SCOTSON, 2000) –, realizar a pesquisa simultaneamente com ex-alunos de distintos *campi* de Institutos Federais certamente aponta a diversidade, mas também as características em comum desse modelo educacional;
- b) **Uma pesquisa no e para o interior do Brasil.** Trazer a discussão dos IFs para uma análise localizada no interior do Brasil, pois, conforme Chagas, Martins e Barbosa (2019), parte

⁴ Recomendo a consulta desses três trabalhos que analisam estados da arte relacionados aos Institutos Federais: (FORNARI, 2017; FRIGOTTO et al., 2018; CHAGAS; MARTINS; BARBOSA, 2019).

substancial de estudos realizados não diz respeito aos IFs localizados no Centro-Oeste brasileiro. Ademais, nessa macrorregião é onde eu, como professor, estudante de doutorado e pesquisador, resido, construí e continuo a erigir minha carreira docente e acadêmica. O que me traz o interesse de estudar e entender melhor os processos pedagógicos que podem ter especificidades nessas localidades;

c) **Curso de Química, técnico, tecnicista?** O Curso de Química foi o escolhido considerando sua aparente possibilidade de inserção do técnico no mercado de trabalho, conforme enunciado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. O que se coloca diante de uma formação profissional idealmente com chances de empregabilidade para seus egressos, além de um curso que está presente nos três *campi*.

d) **Os *campi* escolhidos.** Como uma das etapas para a execução da pesquisa foi a entrevista em profundidade para a construção de retratos sociológicos, não seria possível fazer uma pesquisa com uma quantidade extensa de *campi*⁵. Com meu movimento pelos Estados de Goiás e Mato Grosso durante o período de doutoramento, foram escolhidos quatro *campi* em função do deslocamento e das possibilidades de realização das entrevistas com os estudantes egressos.

Por critério de possibilidade concreta da pesquisa de campo, optei pela escolha de dois *campi* em Goiás e dois em Mato Grosso. Os *campi* do Instituto Federal de Goiás, Aparecida de Goiânia e Inhumas, foram escolhidos por serem escolas que participaram do processo de expansão da rede federal iniciado em 2006, assim como os do Instituto Federal de Mato Grosso – Bela Vista e Rondonópolis. Todos os quatro participaram de momentos distintos da expansão da Rede Federal. O IFG *campus* Inhumas e IFMT *campus* Bela Vista estão no primeiro momento da expansão, entre os anos de 2005 a 2007. Já os *campi* Aparecida de Goiânia e Rondonópolis estão no segundo momento da expansão, entre 2007 a 2010, ambos no governo Lula (FRIGOTTO, 2018a).

Os participantes da pesquisa são estudantes egressos do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio nessas instituições. Para contatá-los, acionei em maio de 2018 as Secretarias de Registro Escolar dos quatro *campi* por meio do Serviço de Informação ao

⁵ Nesta tese, uso indiscriminadamente os termos escola/escolas e *campus/campi* para me referenciar aos IFs. Considerando que a pesquisa se dá com estudantes formados no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais, o conceito de escola ainda está muito próximo, seja da realidade representacional desses sujeitos, ou ainda do que se costumeiramente se compreende por escola na pesquisa em educação no Brasil – ou seja, o ciclo de estudos da Educação Básica que tem o Ensino Médio como sua terminalidade.

Cidadão (SIC) para a obtenção da relação de alunos formados no ano de 2016. O IFMT *campus* Bela Vista informou que não poderia fornecer os dados, sendo então excluído da pesquisa.

e) **A escolha do ano de 2016.** Esse foi um ano paradigmático na história do Brasil, marcado por um golpe parlamentar, civil, midiático e jurídico que depôs a presidenta reeleita em 2014, Dilma Rousseff. Período que, para alguns pesquisadores, define o rompimento da ordem institucional em estabelecimento desde a década de 1990 para o atendimento das necessidades do capital financeiro especulativo, sob a cartilha neoliberal coligada aos anseios pseudoliberais e conservadores de uma nascente extrema direita, também chamada de “nova direita” (FREITAS, 2018). Além disso, para essa pesquisa em especial, foi o ano em que esses alunos finalizaram seus cursos no IF.

Há mais duas justificativas pragmáticas além dessas. Primeiro, o ano de 2016 compreende a vigência dos Planos de Desenvolvimento Institucional de ambos os IFs onde estudaram os participantes da pesquisa (IFMT entre 2014 a 2018, e IFG entre 2012 a 2016). Nesses dois documentos, têm-se perspectivas para a formação do estudante nesse mesmo período de tempo para os alunos de ambas as instituições. A segunda razão, também de ordem pragmática, foi que, considerando que as entrevistas foram realizadas em 2018, as memórias dos entrevistados sobre os estudos no IF ainda se mantêm mais acessíveis, e agora também podendo ser comparadas com o prosseguimento de suas trajetórias.

O objeto desta tese requereu, pois, um trabalho de natureza qualitativa, que nas palavras de Minayo (2001) se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Nesse tipo de pesquisa, trabalha-se com “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21–22).

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, foi possível explicar alguns momentos de sua realização, que não foram realizados independentemente, mas cuja exposição de forma separada é importante para tornar mais didática sua apresentação. Divido-a em: a) pesquisa com os sujeitos imediatos da pesquisa; b) análise dos documentos institucionais e c) estudo de políticas nacionais e influências internacionais para a educação profissional e para o Ensino Médio.

A coleta de dados com os sujeitos imediatos da pesquisa, ou seja, com os estudantes egressos, ocorreu em dois momentos. Primeiramente, realizei um *survey*, cujo questionário (Anexo A) foi enviado à totalidade dos estudantes formados nos três *campi*. São 78 os estudantes formados no EMI em Química nas três instituições. Após o contato com as Secretarias de Registro Escolar, recebi as listas com os nomes dos estudantes. Para encontrá-los, pesquisei-os a partir da consulta a perfis nas redes sociais como o *Instagram* e o *Facebook*. Após o contato inicial, alguns concordaram em responder à pesquisa. Outros contatos foram inacessíveis pelas mídias sociais, o que exigiu o prosseguimento com o método *snow ball*, quando passei a conseguir o contato telefônico ou por *WhatsApp* a partir dos primeiros participantes sensibilizados com a importância da pesquisa.

Desse ponto em diante, enviei eletronicamente a eles o formulário/inquérito da pesquisa do tipo *survey*, gerado através do editor de textos *Google Docs*. Cada um dos participantes pôde acessá-lo por meio do uso de seu e-mail pessoal, ou ainda pelo aplicativo *WhatsApp*. Todos consentiram com a participação na pesquisa, mediante a concordância com o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento, exposto logo na primeira pergunta do formulário.

Tanto o contato para a resposta aos formulários quanto algumas entrevistas foram realizados por meio da comunicação mediada por computador (CMC), como conceituada por Johnson (2010). Para ela, esse tipo de pesquisa se torna mais viável, uma vez que possibilita o rompimento de barreiras geográficas e temporais entre os sujeitos e os pesquisadores. Mas também exige mais tempo e paciência no estabelecimento do contato com os participantes, na espera das respostas às perguntas de pesquisa, sem contar as desistências dos respondentes no curso das entrevistas. No caso dos respondentes do *survey*, dos 78 possíveis participantes, obtive 62 questionários respondidos completa e adequadamente. Para as entrevistas em profundidade, 14 foram possíveis com 6 estudantes do IFMT *campus* Rondonópolis, 5 do IFG *campus* Aparecida de Goiânia e 3 do IFG *campus* Inhumas (roteiro da entrevista segue no Anexo B desta tese). Os entrevistados escolheram o nome de um elemento químico que os representasse para garantir seu anonimato (estes serão apresentados no terceiro capítulo da tese). Com alguns deles foram realizadas duas sessões de entrevistas, na medida em que algumas categorias foram sendo compreendidas com as primeiras análises. O que não foi necessário com as últimas entrevistas, uma vez que os novos questionamentos já haviam sido incorporados ao roteiro original.

O segundo momento se refere à análise dos documentos institucionais internos e daqueles externos às organizações, mas que atingem a comunidade como um todo. Assim como as leis, decretos, pareceres, regulamentos, regimentos e demais instrumentos oficiais. Os documentos pesquisados dizem respeito às diretrizes oficiais nacionais gerais para toda a Rede Federal e para os IFs particulares em pesquisa. Os documentos de orientação geral pesquisados foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas alterações⁶, o Decreto nº 5.154/2004⁷ e nº 5.748/2008⁸, as Leis nº 12.513/2011⁹ e nº 12.711/2012¹⁰, as Diretrizes para a Educação Técnica Profissional de Nível Médio (Resolução CEB/CNE 02/09/2012) e o Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024 (BRASIL, 2014). E os documentos específicos de cada IF foram os Programas de Desenvolvimento Institucional (PDIs), Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) dos Cursos Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio nos *campi* onde foi feita a pesquisa com egressos.

Para acessar o discurso institucional, na realização da investigação, eu lançaria mão de mais duas frentes de ação: a pesquisa com gestores e coordenadores pedagógicos dos *campi* dos Institutos Federais e entrevista com representantes dos Conselhos profissionais dos Estados em que os IFs estão situados. Infelizmente não foi possível realizar a pesquisa com gestores e coordenadores do Instituto Federal de Goiás, em decorrência de problemas com a análise da documentação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) local. O processo tramitou por mais de um ano sem a aprovação final pelo CEP, apesar das correções às recomendações sugeridas. O que acabou inviabilizando a pesquisa considerando o tempo necessário para a investigação, análise de dados e redação da tese. Em relação à pesquisa com representantes dos conselhos regionais de Química, não consegui o acesso e a autorização com o CRQ-XVI, que abrange o Estado de

⁶Das alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mereceram ser destacadas as que se referiam aos IFs, tais como: a Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008 que estabelece o desenvolvimento da forma de ensino integrado nos IFs, e a Lei n. 13415, de 16 de fevereiro de 2017 que estabelece a Reforma do Ensino Médio pelo governo pós-*impeachment*.

⁷ O Decreto nº 5154/2004 foi um importante instrumento legal para a realização do Ensino Médio Integrado: revogou o Decreto 2208/1997, que não permitia a associação entre educação profissional e educação de Ensino Médio de forma integrada. Esse debate será apresentado no capítulo 03 desta tese.

⁸ Decreto que institui o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos).

⁹ Lei que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

¹⁰ Lei que cria o programa de reservas de vagas nas instituições federais de ensino brasileiro. Conhecida como Lei das Cotas, estabelece o preenchimento de 50% vagas nas instituições federais de ensino superior, técnico e médio, reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Desse percentual, garante-se reserva de vagas para as pessoas autodeclaradas pretas, pardas, para indígenas e pessoas com deficiência, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, conforme último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Mato Grosso, mas pude realizar a entrevista com o presidente do CRQ XII em Goiás, no dia 31 de julho de 2019.

O terceiro momento da pesquisa se refere à análise macrosociológica das políticas nacionais e internacionais para a Educação Profissional e para o Ensino Médio, bem como os interesses dos agentes envolvidos direta e indiretamente nas tomadas de decisão: governos, agentes internacionais do capital, movimentos contra-hegemônicos de trabalhadores, dentre outros. Essa etapa percorreu o trabalho desde anteriormente às coletas de dados primários e secundários, corroborando a interpretação dos dados, bem como a busca de novas informações para a análise empreendida.

Em relação à teoria sociológica utilizada, perspectivas que se baseiam em princípios do materialismo dialético e análises realizadas nas leituras da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e de Bernard Lahire foram incorporadas para a interpretação desses dados coletados. As teorias orientaram a pesquisa em um duplo sentido: a) na construção da categoria “potencialidades emancipatórias”, que é a que atravessa todo este trabalho e b) no desenvolvimento de um modelo metodológico apropriado para entender as trajetórias escolares dos entrevistados como uma “jornada” (que percorre o “projeto” do sujeito) e que apresenta o IF como um ponto de inflexão comum a todos.

Assim, apresento a divisão da tese em seis capítulos:

No **primeiro capítulo**, contextualizo os Institutos Federais na história da educação profissional no Brasil. Em sua primeira parte, procuro articular a existência das escolas federais de educação profissional com o movimento das políticas educacionais brasileiras ao longo do século 20 e na primeira década do novo milênio; políticas públicas que, por sua vez, foram desenvolvidas em meio aos desígnios do capital em suas contradições com o trabalho. Nas duas seções seguintes do capítulo, analiso os Institutos Federais à luz da reforma da educação profissional em curso desde a década de 1990 e mediante as (re)configurações da dualidade estrutural no Ensino Médio Integrado.

No **segundo capítulo**, concentro-me na análise sociográfica mais específica dos IFs onde realizei a pesquisa de campo, compreendendo particularidades territoriais e econômicas das regiões onde estão localizados. Apresento uma interpretação dos dados socioeconômicos dos estudantes que consistiram na demanda dos alunos do Ensino Médio Integrado nessas escolas. Os dados secundários foram coletados em duas distintas fontes: por meio das

Secretarias de Registro Escolar de cada *campus* (dados de 2011 a 2016) – solicitados pelo Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) – e com consulta à Plataforma Nilo Peçanha (PNP) – com informações disponíveis referentes aos anos de 2017 e 2018.

No **terceiro capítulo**, descrevo os referenciais metodológicos da tese, apresentando, inicialmente, os jovens que consistiram no referencial empírico da pesquisa, assim como as principais categorias de análise.

A categoria “potencialidades emancipatórias” foi forjada com base nas leituras realizadas, mas, ao mesmo tempo, em conjunto com o trabalho de campo desenvolvido. As principais obras que concorreram especificamente para a constituição da categoria foram os trabalhos de Tonet (2013), Ciavatta (2014) e Bourdieu (1998). Entretanto, discussões com base em Marx, especialmente referentes ao método referenciado ao longo da tese, foram salutares para a construção do que compreendo por “potencialidades emancipatórias”.

A categoria “projeto” também é exposta nesse capítulo. Ela não foi prevista inicialmente, mas a análise dos dados empíricos, mediados pelas teorias estudadas, apresentaram sua concreticidade ao pesquisador. Uma vez “vista”, ela não pôde ser “desvista”. Desse modo, o que compreendi por projeto, assim como potencialidades emancipatórias, percorre a análise desenvolvida.

Ao final, exponho o “retrato sociológico de modo aplicado”, que foi o recurso utilizado para acessar às trajetórias dos depoentes e transcrevê-las no sentido de uma jornada. Para tanto, elucido o desenvolvimento desse percurso, que compreende o diálogo com diversos trabalhos, dentre eles Lahire (1997, 2005, 2008), Lopes (2012, 2014), Massi (2013), Lima Junior e Massi (2015) e Viana (2015).

Após ter contextualizado os Institutos Federais, os participantes da pesquisa e as principais categorias de análise, apresento nos três próximos capítulos as potencialidades emancipatórias que nomeei mediante a análise realizada.

No **quarto capítulo**, chamo de “potencialidades de autonomia” aquelas desenvolvidas ao longo das trajetórias escolares dos sujeitos entrevistados, e que se desenvolveram no IF, considerando as especificidades da escola. Ficaram evidentes como as experiências escolares anteriores, as disposições ascéticas e a orientação do projeto dos depoentes foram decisivas em suas vivências no IF bem como na constituição do processo de autonomia do estudante em

relação ao seu próprio projeto e ao desenvolvimento da individualidade, que também são discutidos nesse capítulo.

No **quinto capítulo**, discuto as potencialidades relacionadas à participação em coletividades, considerando a leitura de “transformação social” que o discurso oficial dos IFs apresenta. Exploro as representações cotidianas quanto ao “pensamento crítico” e à ação militante dos depoentes, e analiso as (im)potencialidades de participação político-social, mediadas pelas vivências escolares no Ensino Médio Integrado.

No **sexto capítulo**, disserto sobre as “potencialidades de empoderamento”, que estão relacionadas às atividades imprevistas no projeto inicial de escolarização e profissionalização dos estudantes, mas que são possibilitadas em suas experiências no Instituto Federal e que lhe permitem o reconhecimento e o fortalecimento de um “ir adiante”, que se agrega ao seu projeto. A relação desse tipo de potencialidade com o desenvolvimento da individualidade também é debatida, continuando a discussão do capítulo anterior quanto à relação entre a construção de disposições para além do projeto individualista do estudante.

Na **conclusão**, encerro as discussões da tese, expondo as considerações sobre as potencialidades emancipatórias que as práticas pedagógicas e institucionais analisadas agregaram na trajetória desses jovens, correlacionando-as aos discursos oficiais sobre o EMI e os IFs, e aos processos de reformas da Educação Básica e Profissional. Seguramente, como expressão transitória de um conhecimento acerca de um objeto histórico em movimento, esta tese continua aberta e sujeita a críticas e propostas de novas investigações sobre a formação do estudante no Instituto Federal e da educação profissional em geral.

Como na história de vida de Florentino Ariza, são determinações de várias ordens que constroem a jornada de uma pessoa. No caso do estudante, vão desde as mais estruturantes do modo de produção que se associam às políticas públicas em educação àquelas que se dão no desenrolar simples do cotidiano – os olhares, os sentimentos, as sensações, as emoções, os projetos. Todas essas determinações estão dentro e fora da escola, antes e depois dela. E precisam de “trato sociológico” – assim como poético e artístico – para que possam ser interpretadas e reconhecidas em suas diversas potencialidades. Estas que se encontram (também) para além das demandas imediatas dos agentes macroeconômicos e políticos hegemônicos do capital.

Ao fim e ao cabo, esse é o objeto político que percorre o objeto humano desse trabalho.

CAPÍTULO 01

PASSADOS PRESENTES: MEDIAÇÕES QUE CONFORMAM OS INSTITUTOS FEDERAIS E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

É necessário percorrer a historicidade de um fenômeno social para entender algumas de suas especificidades sociológicas. Ciavatta (2016) sugere um caminho sociológico para a análise das mediações¹¹ das relações entre trabalho e educação, haja vista a indissociabilidade histórica e ontológica entre essas construções humanas:

Qual a racionalidade que preside e dá forma à introdução do trabalho na atividade educativa? Como apreendê-la? A tentativa de sua reconstrução histórica obrigou-nos ao processo complexo de ir das determinações mais gerais do trabalho e da educação à singularidade dos fatos empíricos e, destes, voltar ao geral, apreendendo-o nas suas mediações específicas, na sua particularidade histórica: duração, espaço e movimento da realidade sobre a ação cotidiana dos homens. (CIAVATTA, 2016, p. 207–208).

O caminho proposto pela autora considera a análise da produção da vida material, simbólica e cultural que envolve o fenômeno social, assim como das subjetividades, que não se descolam nem se contrapõem às objetividades na estruturação da realidade social. Como o objeto desta pesquisa está centrado na análise de potencialidades emancipatórias construídas por pessoas que foram alunas e alunos de IFs, é fulcral entender características de objetividades e subjetividades que conformam as particularidades dessas instituições. Ainda, segundo a autora:

[...] é no campo das particularidades que se situam as mediações, determinações sociais que permitem ir do singular ao universal, não como objeto genérico, abstrato, mas na sua essência, na concretização (pensado concreto) de suas múltiplas relações, como ser histórico-social. (CIAVATTA, 2016, p. 234).

¹¹ O sentido do termo mediação que percorre esta tese está pautado em referenciais do materialismo dialético para o estudo de fenômenos relacionados à educação. Ciavatta (2016) afirma que o campo de mediações institui a visão historicizada do objeto, ou seja, o conhecimento sobre ele é construído na compreensão das determinações mais gerais em movimento, com as suas expressões empíricas singulares no tempo e espaço determinados. No caso desta pesquisa, para apreender as características das potencialidades emancipatórias, investiguei mediações de várias ordens, como por exemplo, o modelo de Ensino Médio Integrado, a formação pregressa do estudante entrevistado, a dinâmica das relações de trabalho e emprego em desenvolvimento, o lugar de classe, gênero e raça do jovem participante da pesquisa, dentre outros. Ou seja, a partir do entendimento do campo de mediações, o objeto de pesquisa, como síntese da construção da ação dos sujeitos sociais, apresenta seu movimento, historicidade e contradições.

Sendo assim, as mediações que compõem as evidências empíricas das potencialidades emancipatórias devem ser compreendidas também nas particularidades dessas instituições de ensino, nas suas relações entre a história de vida singular do aluno e a totalidade das relações histórico-sociais.

Apesar de criadas pela Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, essas instituições de ensino são herdeiras de institucionalizações anteriores, existentes no século passado. Sua historicidade está entrelaçada às decisões tomadas pelos governos brasileiros a respeito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao longo desse período, as quais, por sua vez, devem ser analisadas considerando as determinações¹² do desenvolvimento capitalista no Brasil em sua forma dependente de inserção na divisão territorial e internacional do trabalho.

O objetivo deste capítulo é contextualizar e analisar, histórica e sociologicamente, as determinações existentes nos Institutos Federais e no Ensino Médio Integrado relativas às reformas educacionais e à dualidade estrutural na educação. O que é importante para apreender as trajetórias desenvolvidas pelos estudantes nessas instituições, considerando suas especificidades em meio aos movimentos que continuam a dar formas e conteúdos históricos à educação pública brasileira.

A primeira seção do capítulo sintetiza parte da historicidade de quase um século de existência das escolas técnicas e tecnológicas federais no Brasil. Como são muitos os trabalhos que se dedicaram a essa temática, apresento um debate centrado em determinações e contradições das reformas educacionais e da dualidade estrutural anterior à formação dos IFs.

¹² Os termos “determinação” ou “determinações” também são utilizados com base em referenciais do materialismo dialético, e se referem aos “[...] traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade” (NETTO, 2011, p. 45). Isto é, as determinações do objeto estão radicalmente postas em seu desenvolvimento histórico, compreendendo suas contradições. Um exemplo importante de como as determinações movimentam o objeto está no artigo de Chesnais (2013), quando o autor apresenta traços pertinentes à constituição do modo de produção capitalista que permanecem no atual momento de mundialização do capital financeiro. Ele relaciona, dentre outras determinações, a crise do capitalismo no começo do século 21 ao bloqueio do ciclo do capital (Dinheiro - Mercadoria - Mais-Valia - Dinheiro), que se dá com a ampliação da financeirização da economia. A centralização no ponto inicial dessa cadeia – o Dinheiro – pelo capitalismo financeiro, no qual “[...] a finança está nos postos de comando” (CHESNAIS, 2013, p. 27), aprofunda contradições que se expressam na crise da realização desse ciclo. Nessa crise, “[...] o capital sofre de uma falta aguda de mais-valia que a superexploração dos trabalhadores empregados [...] e a pilhagem dos recursos do planeta compensam cada vez menos” (CHESNAIS, 2013, p. 34). Considerando a realização do valor e da mais-valia como uma determinação do ciclo do capital, as crises que decorrem do aprofundamento dessa interrupção revelam as próprias determinações ontológicas desse modo de produção, ainda que em formas e conteúdos históricos que possam parecer estranhos e distintos. Ressalto que as determinações não devem ser associadas a “determinismos”, pois esses últimos indicariam uma teleologia do objeto, não compreendendo como ele se apresenta nos movimentos contraditórios da própria realidade. Em uma leitura determinista, as caracterizações do objeto seriam estaticamente analisadas como “leis naturais”, e não em seu movimento como história.

A segunda e terceira seções focalizam a institucionalização a partir de 2008, respectivamente, apresentando a discussão dos Institutos Federais e as reformas da educação em curso desde a década de 1990, e as (re)configurações da dualidade estrutural no Ensino Médio Integrado.

1.1 O que algum tempo era novo, hoje é antigo: novas e antigas escolas?

Você não sente, não vê. Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo. Que uma nova mudança, em breve, vai acontecer. E o que algum tempo era novo, jovem, hoje é antigo. E precisamos todos rejuvenescer.

(Velha roupa colorida. 1976.

Composição: Belchior. Intérprete: Elis Regina).

A poesia contida nessa canção lembra a interação entre o “novo” e o “antigo”: o que em certa altura é apresentado como “inovação”, a partir da análise de sua historicidade, apresenta a miríade de mediações que lhe perfazem de movimento e contradição. No que concerne ao tema desta tese, heranças de ordem política e ideológica compreendem o “novo” e o “antigo” que interagem na reconfiguração da forma e do conteúdo histórico das instituições educacionais da Rede Federal.

As escolas da Rede Federal foram e ainda são destinadas em grande parte à formação de trabalhadores que estão vivendo sua “juventude”. Hoje, essa demanda se encontra, em especial, no Ensino Médio na forma integrada. O Ensino Médio Integrado está mediado por objetividades e subjetividades que interagem com determinações estruturais e estruturantes das relações históricas entre o Estado brasileiro e a educação (em particular a educação profissional), assim como, entre os projetos de governo e os contextos de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Ou seja, o que era “novo” na fundação dos Institutos Federais em 2008 traz consigo esse “antigo”.

Dentre essas determinações, duas são importantes objetos de discussão: a) o direcionamento da educação técnica e profissional para as classes populares e; b) a constituição de políticas públicas educacionais vinculadas a orientações internacionais de organismos ligados às burguesias dos países capitalistas centrais.

A primeira institucionalização por parte do Estado Brasileiro de uma educação associada à aprendizagem de técnicas e ofícios ocorre com a criação das Escola de Aprendizizes e Artífices (EAA) em 1909. O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 criou dezenove unidades, uma em cada capital de Estado, com exceção do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal¹³. Essas escolas permaneceram com caráter assistencialista e de disciplinamento dos “desafortunados” e dos “desvalidos de toda sorte”, sendo a primeira iniciativa pública de ensino de ofícios, para além das ligeiras experiências dessa natureza durante o período colonial e o Império¹⁴.

No decorrer da primeira metade do século 20, os sentidos atribuídos ao ensino de ofícios são modificados com a transformação da base material produtiva da economia brasileira. Para além de ocupar os “desafortunados” e tirá-los do risco da vadiagem, o sentido do ensino técnico se reconfigura, sobretudo em São Paulo, com o desenvolvimento da indústria e com a inserção do Brasil na ordem social competitiva¹⁵. O crescimento urbano industrial das primeiras décadas apontava um novo momento de dinamização da economia brasileira, tendo como ponto de inflexão o golpe de 1930, quando Vargas assume provisoriamente o governo até 1934. Sendo esse um dos momentos marcantes da expansão do capitalismo competitivo no Brasil (FERNANDES, 1981).

Com esse cenário, a qualificação profissional foi assumida como política de Estado com um conteúdo social de qualificação técnica, aliado à reprodução do capital e às relações materiais e espirituais necessárias a esse desenvolvimento. Ampliou-se o modelo de educação profissional para além de um caráter mais disciplinar e de correção dos desvalidos, para um modelo de qualificação e disciplinamento de cidadãos produtivos para o trabalho na indústria e nos demais setores em desenvolvimento, sob os moldes técnicos e científicos do fordismo-taylorismo.

¹³A exceção da criação das escolas nas capitais foi a Escola de Aprendizizes e Artífices em Campos dos Goytacazes, terra natal de Nilo Peçanha.

¹⁴ “No tempo da Colônia e do Império era nítido a quem se dirigia o ensino artesanal e manufatureiro: aos miseráveis, aos órfãos, aos abandonados, aos delinquentes, enfim, a quem não podia opor resistência a um ensino que preparava para o exercício de ocupações socialmente definidas como próprias de escravos – e, se essa exclusividade não existia, pelo menos o fato ou a suposição de que os escravos exerciam tais ocupações já era sinal de que elas deveriam ser evitadas pelos homens livres, até mesmo para marcarem sua distinção da condição escrava” (CUNHA, 2005, p. 6).

¹⁵ Conforme Manfredi (2017), os ofícios ensinados nas Escolas de Aprendizizes e Artífices como marcenaria, alfaiataria e sapataria, eram mais artesanais do que manufatureiros, revelando a distância para um tipo de formação mais qualificada para um trabalho fabril. Somente as EAAs de São Paulo desenvolveram instalações para o ensino de ofícios propriamente industriais, no qual o crescimento da produção industrial e do Liceu de Artes e Ofícios, propiciaram maior esforço de adaptação das oficinas às exigências da produção fabril.

Esse projeto, dentre outros, está inserido no movimento histórico que Florestan Fernandes (1981) categorizou como Revolução Burguesa no Brasil. O sentido autocrático e autoritário do gerenciamento dessa “revolução” esteve presente no Estado nos dois primeiros governos de Vargas (o Provisório até 1934 e o Constitucional até 1937), mas de forma mais contundente em seu governo ditatorial, o Estado Novo (1937-1945). Em todo esse contexto, as relações de trabalho passaram por uma intensa regulamentação do Estado, inclusive as atividades sindicais. Constitui-se um período de sufocamento e repressão das iniciativas de organização dos trabalhadores construídas desde as primeiras décadas do século.

A revolução burguesa nos países da América Latina, segundo Florestan Fernandes (1979), deu-se com o desenvolvimento da forma dependente do capitalismo. Ou seja, não ocorreram as revoluções “dentro da ordem” como na experiência histórica dos Estados Unidos, de Estados europeus e do Japão. Os países latino-americanos não possuíam recursos materiais e humanos para resistir às implicações negativas da empresa corporativa capitalista neocolonial, sobretudo da estadunidense. As burguesias locais não lideraram um projeto nacionalista de desenvolvimento, contentando-se em serem sócias minoritárias do capitalismo mundial, desde que mantivessem suas estruturas de poder e dominação¹⁶. As iniciativas de movimentos sociais partindo das classes populares não se constituíram nos mesmos moldes dos processos revolucionários europeus, considerando-se o passado escravocrata que minou estruturalmente a organização de alternativas contra hegemônicas de organização política, bem como o intenso poder repressivo do Estado que as sufocavam quando conseguiam estar no campo de disputas políticas.

Assim, um importante mecanismo desse tipo de revolução burguesa se deu pela gestão autocrática e autoritária da sociedade brasileira, mesclando interesses das burguesias internas e externas e das elites políticas em associação à repressão e ao afastamento das classes populares na condução dos processos decisórios do Estado:

A convergência de interesses burgueses internos e externos fazia da dominação burguesa uma fonte de estabilidade econômica e política, sendo esta vista como um componente essencial para o tipo de crescimento econômico, que ambos pretendiam, e para o estilo de vida político posto em

¹⁶ “Os países latino-americanos carecem desses recursos materiais e humanos. Por outro lado, suas burguesias nacionais e suas elites no poder não estão submetidas a controle público e pressões democráticas. Em consequência, o processo de modernização, iniciado sob a influência e o controle dos Estados Unidos, aparece como uma rendição total da economia, da segurança e da política nacionais, da educação e da cultura, da comunicação em massa e da opinião pública, e das aspirações ideais com relação ao futuro e ao estilo de vida desejável. Apenas alguns setores, movidos por sentimentos políticos, intelectuais ou religiosos, opuseram-se a essa forma de recolonialismo” (FERNANDES, 1979, p. 23).

prática pelas elites (e que servia de suporte ao padrão vigente de estabilidade econômica e política). Portanto, a dominação burguesa se associava a procedimentos autocráticos, herdados do passado ou improvisados no presente, e era quase neutra para a formação e a difusão de procedimentos democráticos alternativos, que deveriam ser instituídos (na verdade, eles tinham a existência legal ou formal, mas eram socialmente inoperantes). (FERNANDES, 1981, p. 207).

Cunha (2005) apresenta a “negociação bipartite” como uma expressão desses dispositivos autocráticos e autoritários na indução das políticas educacionais para a educação profissional. A celebração de acordos entre os agentes da burocracia estatal com representantes da burguesia urbano-industrial (em especial a paulista, representada pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - Fiesp) instituiu um corporativismo que excluía a representação dos trabalhadores na formulação das políticas públicas de formação profissional. Os representantes dos trabalhadores passaram a fazer parte oficialmente dessa “negociação”, de forma controlada, somente após a aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho de 1943. Assim sendo, as políticas públicas para a educação profissional foram orientadas por negociações entre Estado e burguesias (nacionais e internacionais), as quais, por um lado, designaram a formação de trabalhadores sem sua participação concreta no processo decisório. E, por outro, corroboraram a consolidação da formação técnica com a separação entre os trabalhos de produção e os de execução – divisão reconhecida como “dualidade estrutural”, que orientou hegemonicamente as políticas públicas para a educação profissional¹⁷.

Kuenzer (2005) afirma que o desenvolvimento de modelos educacionais mediata e imediatamente está associado às desigualdades da divisão social do trabalho, sendo normatizados e normalizados política e juridicamente conforme as finalidades econômicas e simbólicas dos grupos hegemônicos. Destarte, a dualidade estrutural é materializada na

¹⁷ Ainda que tenha se tornado a alternativa hegemônica para a formação profissional e técnica no Brasil, desde o começo do século, a dualidade estrutural foi reconhecida e questionada, com a realização de propostas alternativas. Ressalto duas iniciativas nesse sentido. A primeira, na ordem de políticas públicas, refere-se à proposta de lei apresentada em 1922 pelo deputado Fidélis Reis, que sugeria a obrigatoriedade do ensino profissional em todo o país. As classes mais favorecidas, majoritariamente representadas no Congresso Nacional, na democracia de fachada da República Velha, mantiveram forte oposição à proposta desse projeto, em 1927, sem a compulsoriedade do ensino profissional. A segunda iniciativa, de ordem pedagógica e política, relaciona-se ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Os signatários do movimento escolanovista alertaram para o desafio de superar a dualidade estrutural que se contrapunha ao desenvolvimento de uma educação voltada à formação integral dos estudantes brasileiros. Eles denunciaram a existência de dois modelos de escola, surgidos do divórcio entre projetos de educação formal: um voltado às classes operárias (com foco nos ensinos primário e profissional) e outro voltado aos grupos abastados (com foco nos ensinos secundário e superior): “[...] dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social” (AZEVEDO et al., 2006, p. 197). Desse modo, ainda no começo do século 20, percebe-se propostas contrárias à separação entre trabalho manual e intelectual e as desigualdades sociais que derivam dessa situação.

existência paralela e concomitante de duas redes de ensino: uma voltada para a capacitação profissional das classes populares e outra direcionada à qualificação de representantes das elites e das classes médias, que assumem cargos de direção dos processos produtivos e da burocracia e administração do Estado. Em tese, as instituições de ensino voltadas à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, como as escolas técnicas e profissionais, distinguir-se-iam, desse modo, total ou parcialmente, de escolas de reconhecida qualidade que ofertam o ensino propedêutico, acadêmico e/ou científico.

A preparação de força de trabalho foi uma necessidade histórica da burguesia industrial urbana do período varguista, sobretudo com a mudança do foco das indústrias europeias e dos Estados Unidos para a produção beligerante durante a Segunda Guerra Mundial – situação que criou condições para a substituição das importações por mercadorias produzidas nacionalmente. Para tanto, novas indústrias foram necessárias e também a expansão das existentes. O Estado Brasileiro, à vista disso, assumia o papel de indutor do desenvolvimento industrial, ao buscar financiamento internacional e transferências de tecnologias, sobretudo no caso do fomento das indústrias de base. E essa indução se deu também na qualificação de trabalhadores.

Apesar de resistências de setores industriais¹⁸, o governo federal imputou às empresas parte do ônus pela qualificação dos trabalhadores. Segundo Cunha (2005), esse processo evidenciou os confrontos de interesses da própria classe urbana e industrial dirigente, e coube ao Estado tomar as rédeas para impor o ritmo de modernização do capitalismo¹⁹.

Em relação às políticas públicas para a educação profissional, duas importantes medidas do período são destacáveis: a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem dos

¹⁸ Essas resistências são analisadas por Cunha (2005) ao discorrer sobre as desavenças entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho durante o Estado Novo, os quais possuíam interesses distintos na execução da formação profissional, sobretudo em relação ao gerenciamento desse sistema de educação. A tese do Ministério da Educação era a de que as empresas deveriam manter esse novo sistema de formação de força de trabalho, considerando que elas seriam as beneficiadas por seus resultados. Ao passo que o Ministério do Trabalho defendia a tese de que o governo é que deveria gerir e manter essas escolas, ampliando as escolas federais profissionais até então. Vargas acabou optando pela tese do Ministério do Trabalho, mas o pano de fundo dessa decisão se relaciona com as negociações realizadas com os setores empresariais (sobretudo o patronato paulista), os quais receberam benefícios como a retirada do enquadramento sindical patronal por ramo de atividade, como fora regulamentado para os sindicatos dos trabalhadores posteriormente na CLT em 1943.

¹⁹ “A meu juízo, mais do que em qualquer outro momento de nossa história, o suporte sociológico da consciência de uma classe social mostrou-se aí claramente situado fora dessa classe. Vimos como os industriais não só não foram os elementos ativos na criação da aprendizagem sistemática e remunerada, custeada por eles próprios, como, também, resistiram todo o tempo a sua instituição. Eles não conseguiam perceber como isso era do seu próprio interesse. Foi preciso que o Estado, utilizando um poder arbitrário, próprio do regime autoritário, os obrigasse a assumir a instituição em pauta” (CUNHA, 2005, p. 35).

Industriários, atualmente Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 1942, sob direção da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), e a criação do ensino industrial com a reforma educacional, de 1943 (conhecida como Reforma Capanema). Tais medidas reforçam a dualidade estrutural na educação (CUNHA, 2005; CAIRES; OLIVEIRA, 2016; MANFREDI, 2017), materializando a estruturação de um modelo de ensino secundário de adestramento profissional para as classes populares²⁰, e de formação científica e humanística para as classes médias e dirigentes²¹.

Além da constituição do SENAI e do SENAC²², na esfera imediatamente pública, tem-se ainda durante o Estado Novo a reconfiguração das instituições de ensino técnico e profissional gerenciadas pelo governo federal. Em 1937, as Antigas Escolas de Aprendizes e Artífices e a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás foram transformadas em liceus, dedicados ao ensino profissional. Estes, por sua vez, foram reconfigurados como escolas industriais e técnicas em 1942, dando origem à Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial. Essas “novas” institucionalizações da educação técnica e industrial, em nível federal, mantêm-se na perspectiva da dualidade educacional, associando a organização escolar à divisão técnica do trabalho.

No breve período democrático entre 1946 a 1964, ainda que sob a égide estrutural da dualidade educacional, há uma melhoria qualitativa de oportunidades de estudo para as classes populares, relacionadas à onda liberal-democrática em andamento ao final da Segunda Guerra. Houve também abertura para as contribuições escolanovistas questionadoras da dualidade estrutural, as quais foram inseridas tanto no texto da Constituição Federal de 1946, quanto na

²⁰ “[...] os Cursos Técnicos eram destinados a ofertar uma preparação profissional específica, circunscrita pelas atividades inerentes às áreas produtivas da indústria, do comércio ou da agricultura. No caso do curso Normal, a formação estava voltada para prover o quadro de pessoal, indispensável ao funcionamento das escolas primárias” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 64)

²¹ “[...] importa destacar que o Curso Secundário atendia às finalidades próprias de uma formação mais ampla, integral, espiritual, patriótica, humanística e intelectual, sendo ministrado em dois ciclos: o Ginásial, focado no desenvolvimento dos elementos formativos fundamentais, tais como línguas, ciências e artes; e o Colegial, composto pelo Curso Clássico, mais relacionado ao conhecimento da filosofia e das letras antigas, e pelo Científico, que compreendia um estudo mais aprofundado das ciências – matemática, física, química e biologia” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 64).

²² O SENAI e o SENAC constituem o chamado “Sistema S”, que, segundo Cunha (2005), são instituições que derivam do corporativismo entre Estado e burguesias industriais e comerciais existente durante o Estado Novo. O SENAI, por exemplo, foi criado pelo Decreto-lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, que imputava às indústrias enquadradas na Confederação Nacional da Indústria (CNI) uma contribuição compulsória para este, que por sua vez, oferecia cursos para a formação dos aprendizes para trabalharem nas indústrias confederadas. O SENAC foi constituído sob moldes semelhantes em 1946. Assim sendo, o Sistema S, criado por iniciativa pública e gerenciado pela iniciativa privada, é mais uma manifestação da negociação bipartite na condução das políticas de educação profissional.

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Uma importante ação, nesse sentido, foi a instituição das leis de equivalência, quando o ensino técnico e industrial foi equiparado ao grau de ensino secundário, possibilitando o acesso ao ensino superior para o aluno concluinte dessa modalidade. Essas regulamentações foram instituídas paulatinamente desde 1950 até a completa equivalência permitida com a LDBEN de 1961 (CAIRES; OLIVEIRA, 2016)²³.

Em 1959, ocorre outra institucionalização da Rede Federal: agora como Escolas Técnicas Federais, elas passam a ter personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. Até então, foram quatro as reinstitucionalizações das escolas federais de ensino técnico; número que chega a seis até culminar nos Institutos Federais. Todas essas alterações levam consigo, de algum modo, também a reconfiguração de mecanismos da dualidade estrutural.

Com o golpe civil-militar de 1964 e com o desenvolvimento do capitalismo monopolista, a teoria do capital humano passa a conduzir ideológica e pedagogicamente as políticas públicas para a educação profissional. Conforme Frigotto (2003), essa teoria explica que o aumento de investimentos em habilidades e conhecimentos nos indivíduos fundamenta retornos adicionais futuros, considerando isso uma das soluções para o desenvolvimento socioeconômico das sociedades.

Em outro texto, Frigotto (1998) ressalta que a ideia de capital humano está associada a um indicativo do acúmulo de determinados volumes de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que seriam potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Esse viés sobrevaloriza os investimentos em educação formal como necessariamente voltados ao crescimento da pessoa como um membro produtivo para a sociedade – obviamente, produtivo para a reprodução do capital.

²³ Dentre algumas mudanças no ensino industrial e técnico equivalente ao Ensino Médio, destacam-se: a) a possibilidade de as cursos chamados pré-técnicos, com a duração de um ano, cujas disciplinas seriam apenas de caráter geral, obrigatórias para todo o curso técnico, mas desenvolvidas em três séries nos cursos propedêuticos; b) a obrigatoriedade do estágio na indústria; c) a fixação de disciplinas gerais do curso técnico; d) a possibilidade de funcionamento de cursos técnicos de 3 anos para concluintes do ensino secundário (CUNHA, 2005).

Tais parâmetros da teoria do capital humano foram sendo arquitetados por intelectuais coletivos do capital, ligados a organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), tal qual à *intelligentsia* comprometida com os setores produtivos de cada país. Nesse período, foram firmados acordos entre organismos internacionais e os governos estatais para aprovação, financiamento e condução de políticas públicas em educação. No Brasil, têm-se os acordos MEC-USAID, importantes para o direcionamento tanto da Reforma Universitária de 1968, quanto da formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971.

A LDBEN (Lei nº 5.672 de 11 de agosto de 1971) trouxe um marco importante na história da educação profissional brasileira: a articulação obrigatória entre o ensino secundário – renomeado como ensino de segundo grau – com a educação técnica profissionalizante. Esse momento é assim descrito por Cunha (2005):

Os anos 70 foram da aventura profissionalizante. A política governamental tentou inverter a valorização do ensino profissional, de modo a transformar sua destinação aos miseráveis, aos órfãos e aos desvalidos para um tipo de ensino almejado por todos. Na segurança que o autoritarismo propicia àqueles que usufruem do poder, chegou-se a dizer: “acabou o tempo dos doutores, agora é a vez dos técnicos”. (CUNHA, 2005, p. 13).

Essa “aventura profissionalizante” teria um importante objetivo: mandar para o mercado de trabalho em expansão (que se supunha permanecer nessa condição por muito tempo) trabalhadores qualificados para funções especializadas. O “tempo dos doutores”, isto é, a qualificação de nível superior que começara a ser uma realidade para os estudantes das classes populares, precisava ser brecado. Tal ação fortaleceria a universidade pública como recanto de formação para as classes médias, altas e de parcela das elites, para dirigir os processos decisórios e de gestão da sociedade. Seguramente, a coerção de uma ditadura foi importante para que fosse possível a aprovação de uma reforma dessa natureza, claramente em consonância com uma agenda do capital internacional²⁴.

Cunha (2005) explica as discussões que ocorreram na formulação das políticas públicas

²⁴ “Essa rapidez [rejeição da maior parte das emendas realizadas ao projeto de lei apresentado ao Congresso Nacional em 25 de junho de 1971, com a lei sendo promulgada menos de três meses depois] contrasta fortemente com os treze anos decorridos desde a apresentação do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1948, até sua promulgação em 1961, quando todos os interessados tomaram conhecimento e discutiram o assunto em organizações, educacionais ou não. Infelizmente, o longo tempo necessário à tramitação e promulgação da LDB-61 foi interpretado pela tecnocracia da ditadura militar como sinal de ineficiência, desorganização ou hesitação, males certamente não encontráveis no processo de elaboração da Lei n. 5.692/ 71, pomposamente chamada de Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus” (CUNHA, 2005, p. 189).

quanto à valorização do ensino profissional nesse período, destacando a propagação do discurso utilitarista ao ensino de segundo grau: para que “servisse” à alguma coisa, por exemplo, à empregabilidade imediata no mercado. A ideia de terminalidade do ensino de segundo grau é, então, construída pelo grupo de trabalho do Conselho Federal de Educação, que analisou o projeto de lei da Reforma Universitária, promulgada em 1968 (Lei n. 5540 de 28 de novembro)²⁵. O autor analisa criticamente essas políticas, ao afirmar a desigualdade quanto à desvalorização dos diplomas dos cursos técnicos em comparação aos de nível superior, e às possibilidades reais de trabalho aos profissionais técnicos formados. Nesse contexto, como todos os jovens passaram a ter um diploma de curso profissionalizante, aqueles das classes populares, que não se inserissem no mercado de trabalho, estariam destinados ao subemprego, além da culpa e frustração por não conseguirem sucesso numa sociedade “que lhe deu todas as oportunidades” – segundo o discurso da teoria do capital humano.

Essa situação tendeu a acometer mais os alunos das escolas das redes públicas estaduais e municipais, os quais tiveram piores condições de estudo à formação técnica, haja vista a carência de professores e as deficiências de várias ordens na realização das aulas práticas. Já as redes privadas, formadoras de parte das classes médias, conseguiram usar mecanismos legais para focar na formação propedêutica, de modo a manter a possibilidade de ingresso no ensino superior, mais próxima do horizonte de seus estudantes. As escolas técnicas e agrotécnicas federais, que já atuavam com a profissionalização em nível médio, foram as que conseguiram se adequar à LDBEN de 1971, pois possuíam *know-how* na formação técnico-profissional, no que diz respeito à melhor infraestrutura de oficinas e laboratórios, bem como à presença de professores, equipe pedagógica e técnicos administrativos mais bem qualificados e remunerados.

Uma importante transformação no modelo de gestão e de organização do ensino técnico e profissionalizante federal foi a “cefetização”. A Lei 6.545, de 30 de junho de 1978 alterou as escolas técnicas federais do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná para Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). A partir de regulamentações posteriores – dentre elas o Decreto 87.310 de 21 de junho de 1982 –, os agora CEFETs passam a ofertar também o ensino superior, o que deu origem à chamada verticalização: a realização de cursos de nível superior,

²⁵ Como não é objetivo me alongar nesse debate, sugiro a leitura do quinto capítulo do livro de Cunha (2005) que trata do processo de “negociações” da Reforma Universitária e da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Ambas consoantes com a teoria do capital humano, hegemonicamente orientadas pelos organismos internacionais e multilaterais do capitalismo financeiro, e com os agentes da burocracia estatal do regime militar.

vinculados às áreas tecnológicas de atuação nas instituições, compreendendo também a formação de professores para disciplinas especializadas de segundo grau e para a realização de pesquisas aplicadas (CUNHA, 2005).

A cefetização pode ser analisada, contraditoriamente, como valorização e desvalorização da educação profissional e técnica. Valorização, pois há um reconhecimento social do setor produtivo quanto à qualidade da formação técnica dessas instituições de ensino (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). E desvalorização no sentido da realização de cursos superiores de curta duração numa espécie de reconhecimento de que os cursos técnicos não atenderiam à terminalidade argumentada para a criação da Lei 5.672/71.

A mudança de *status* de escolas técnicas federais para Centros Federais de Educação Tecnológica se apresentou como uma “elevação” dessas instituições para ofertantes de cursos de nível superior, as quais seriam “melhores” do que as de nível técnico. Todavia, esses cursos superiores “tecnológicos” não seriam do mesmo tipo daqueles dispostos nas universidades públicas federais. A constituição desse projeto de realização de graduações “de outro nível” teve o envolvimento de organismos internacionais, como a Fundação Ford e o Banco Mundial, com empréstimos, financiamentos e a formação de professores das escolas técnicas federais para a criação de estrutura e quadros aptos à formação superior de curta duração na área de engenharia de produção – processo que se deu ainda na década de 1960 (CUNHA, 2005). O que mostra, claramente, a manutenção do projeto de dualidade estrutural, mediante a criação de diferentes tipos de educação superior para diferentes grupos de pessoas, uma vez que esses cursos tecnológicos seriam destinados à formação de trabalhadores mais qualificados. Seria então uma “[...] estratégia de ‘defesa’ do ensino superior diante do ‘assalto da massa’ de candidatos” (CUNHA, 2005, p. 207).

Assim sendo, o sentido hegemônico da educação tecnológica dos CEFETs foi enviesado pelas teorias do capital humano. Percebe-se a adequação da dualidade estrutural às mudanças advindas da reestruturação produtiva e do ajuste neoliberal²⁶, estruturalmente vinculadas ao tipo

²⁶ Silva (2010) apresenta algumas das principais determinações desse ajuste relacionadas aos princípios do Consenso de Washington (1990), mas que já estavam em procedimento nas experiências neoliberais nos Estados Unidos, Reino Unido e Chile. Em países em desenvolvimento, como o Brasil, o autor cita que as principais medidas implementadas fracassaram no sentido de cumprir o discurso de otimização dos recursos e diminuição do abismo social. Em suas palavras: “Não contribuiu para melhorar a situação financeira dos países hegemônicos, aumentou a dívida externa e facilitou o agravamento das condições de vida dos países em desenvolvimento. No setor educacional, tal fracasso é percebido devido à falta de recursos públicos para investimentos, particularmente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), ao descaso para com os salários dos seus servidores, à instituição do sistema de cotas para a educação superior e ao crescente processo de terceirização dos serviços públicos nas IFES” (SILVA, 2010, p. 53).

de corporativismo entre as elites locais e os agentes internacionais do capital descrito por Cunha (2005). O regime militar, ao eliminar os procedimentos de participação democrática, utilizou condições coercitivas e exerceu uma gestão autocrática e autoritária na implementação dessas reformas, mantendo os projetos nacionais de educação articulados ao modelo de desenvolvimento dependente do capitalismo.

Nos anos 1980, educadores e pesquisadores em educação, orientados pela pedagogia histórico-crítica, conseguem se inserir de forma mais incisiva no campo da luta hegemônica educacional. Essa cinesia dos CEFETs está associada às iniciativas de movimentos sociais, de educadores e pesquisadores críticos aos modelos hegemônicos de educação. E, assim, esses movimentos sociais, com a abertura política e a redemocratização da sociedade brasileira, encontraram condições de apresentar na agenda pública os seus projetos alternativos de educação à sociedade.

Ao analisar esse cenário, Oliveira (2003) afirmou que, no interior dos CEFETs, passaram a ser desenvolvidas teorias para a educação tecnológica críticas à teoria do capital humano, e propositivas da formação integral do ser humano. No começo da década de 1990, a formulação coletiva do projeto pedagógico dos CEFETs por seus trabalhadores foi um importante momento na elaboração de um conceito de educação tecnológica, apoiado em fundamentos da teoria marxista e gramsciana. A autora analisou esse outro sentido para a educação tecnológica, que se propõe ir além do adestramento profissional e da subordinação às orientações fordistas e pós-fordistas. Em síntese, esse conceito de educação tecnológica apresenta as seguintes características: articulação entre Ensino Médio e profissional; princípios ligados à onilateralidade²⁷ da formação humana; a interlocução entre a formação para a cidadania e a capacitação profissional; a visão de tecnologia afora uma perspectiva reducionista de aplicabilidade prática; a consistência teórico-conceitual integrada a uma prática efetiva e consciente (OLIVEIRA, 2003).

²⁷ De acordo com o “Dicionário da Educação Profissional em Saúde” da Fundação Oswaldo Cruz e da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio”, o termo “onilateralidade”, ou da forma como grafada no dicionário “omnilateralidade” refere-se a uma formação humana “[...] oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas” (SOUSA JUNIOR, 2009). Esse é um conceito de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx, pois se associa à ruptura do ser humano limitado pela sociabilidade capitalista. Essa ruptura, que se dá em várias expressões humanas, como nos campos da moral, da afetividade, da ética, do fazer prático e da sensibilidade, implica, prioritariamente, que os seres humanos se reconheçam mutuamente em sua liberdade e comprometimento das relações sociais a um controle social coletivo. Ao longo deste e do terceiro capítulo, a questão da onilateralidade continuará a ser debatida.

A eleição de parlamentares constituintes ligados a movimentos sociais e à construção de novos coletivos são momentos salutareos de ocupação do espaço e do discurso público por movimentos de orientação contra-hegemônica. Uma dessas iniciativas foi o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP), que reuniu mais de 30 instituições científicas, sindicais e movimentos sociais²⁸ empenhados em superar as reformas educacionais do regime ditatorial (FRIGOTTO, 2018a). O eixo de sua proposta contrapôs a formação integral do ser humano à noção de adestramento profissional, buscando a conexão entre a educação onilateral e as novas bases científicas e técnicas do processo produtivo. O Fórum levou seus trabalhos às discussões da Constituinte, no que tange ao debate sobre a garantia da educação como um direito de todos e dever do Estado, assim como o sentido de uma educação onilateral e unitária – sendo que neste último, encontrou resistências dos setores privados e religiosos.

Após a Constituição de 1988, o Fórum passa a ter como objetivo formular uma proposta de LDB. Todavia, o projeto de lei de diretrizes e bases do FNDEP apresentado ao Congresso Nacional foi arquivado, sendo tramitado e aprovado um outro que resultou na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Segundo Frigotto (2003, 2018a), as manobras e articulações para aprovação dessa Lei de Diretrizes e Bases estiveram associadas diretamente aos interesses dos “homens de negócio” para a implementação da agenda neoliberal:

O caráter minimalista e desregulamentador da nova LDB (Lei nº 9.394/1996) coadunava-se tanto com a estratégia de impor pelo alto um projeto preconcebido, quanto com a tese do ‘Estado mínimo’, com a tríade do ajuste estrutural: desregulamentação, descentralização e privatização (FRIGOTTO, 2018a, p. 25).

Os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) estiveram pautados nas demandas de agentes internacionais e multilaterais do capital: períodos da ofensiva neoliberal em relação às políticas públicas para a educação, mediante massiva intervenção de instituições estrangeiras no campo educacional²⁹ e a assunção do governo brasileiro aos projetos de qualificação profissional

²⁸ Compunham o FNDEP: ANDE, ANDES, ANPAE, ANPEd, ASNPPT, CPB, CEDES, CGT, CUT, FASUBRA, FENOE, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE. (PINHEIRO, 2015, p. 164-165).

²⁹ Cito aqui algumas das principais: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Também podem ser destacadas nessa lista entidades empresariais nacionais, como o Instituto Herbert Levy (IHL), o Instituto Euvaldo Loid (IEL), a CNI e a CNC (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

associados ao cenário da produção flexível³⁰.

Em relação à educação profissional, o Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 e a Lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994 colidiram frontalmente com as possibilidades de uma educação tecnológica onilateral e unitária no sentido contra-hegemônico desenvolvido pelos CEFETs e pelo FNDEP. O primeiro dispositivo impossibilitou a formação integrada, no qual o ensino técnico-profissional passou a ser permitido somente em oferta concomitante e paralela ao Ensino Médio (nova nomeação ao antigo ensino de segundo grau, conforme a nova LDBEN). O segundo dispositivo atrela a expansão das escolas federais de educação técnica e tecnológica exclusivamente às iniciativas público-privadas ou exclusivamente privadas.

A lógica das competências reverberou os discursos pedagógicos em todo o Ensino Básico, fundamentando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. Nessa “era das diretrizes” (CIAVATTA; RAMOS, 2012), diversos regulamentos direcionaram as práticas pedagógicas para o cumprimento de indicadores de qualidade, metas e números, geralmente orientados externamente. Essa “era” é descrita por Ciavatta e Ramos (2012), associadas às orientações internacionais e ao ajuste neoliberal:

O relatório Jaques Delors (1998), originado da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, influenciou esse movimento com a formulação das quatro grandes necessidades de aprendizagem ou os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. No Brasil, as DCNEM e as DCNEP, ambas baseadas em competências, tiveram como fundamento os princípios axiológicos expostos nas respectivas diretrizes, na verdade, uma releitura desses pilares. Nesse documento e em outros que orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. A era das diretrizes coincide, assim, com a era das incertezas (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17)³¹.

O Ensino Médio, ofertado exclusivamente de forma propedêutica, não contempla – como já não contemplava a profissionalização compulsória da Lei 5.672/71 – a qualificação científico-tecnológica e socio-histórica de jovens e adultos das classes populares.

³⁰ Um exemplo, conforme Oliveira, foi a participação do Brasil na 1ª Conferência de Educação para Todos em 1990, o que levou à elaboração em cada estado do Plano Decenal de Educação. Dentre outras temáticas, a autora explica que essa participação abriu espaço para a discussão em torno da educação profissional, passando-se a veicular um discurso sobre a necessidade de um trabalhador competente, portador de habilidades intelectuais capazes de inseri-lo no desregulamentado mundo da acumulação flexível (OLIVEIRA, 2003).

³¹ As siglas citadas pelas autoras correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP).

Atualmente, quase três décadas depois, esse sentido para a educação de nível médio se reapresenta com a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), implementada pelo grupo que assumiu a gestão do Estado brasileiro após o golpe de 2016³². Tal proposta de educação está pautada nas ideias da teoria do capital humano e do neoliberalismo na elaboração das políticas educacionais, em especial, na educação técnica e profissional. Ou seja, as reformas educacionais em curso para a educação profissional continuam expressando movimentos de um desenvolvimento dependente do Brasil, e a materialização dos desígnios da dualidade estrutural nessa proposta educacional de nova reforma do ensino médio.

No ínterim entre as reformas da década de 1990 e as que ocorreram no final dos anos 2010, tem-se a instituição dos Institutos Federais, propagandeados e defendidos por seus idealizadores, gestores públicos e educadores como algo “novo” na educação técnica, tecnológica e profissional, e essa educação romperia com desígnios excludentes das institucionalizações anteriores. Entretanto, separar processos históricos como “novo” e “antigo” seguramente tende a refletir uma lógica positivista que escamoteia a contínua interação entre processos sociais que se desenvolvem (contraditoriamente) na história.

Desse modo, para que a discussão se coloque para além de dualismos entre “novo” e “antigo”, é preciso enumerar e analisar determinações que compõem a totalidade na qual os Institutos Federais se apresentam como particularidade. Ou seja, “o novo no antigo” e o “antigo no novo”. Considerando-se isso, as duas próximas sessões apresentam os IFs no contexto da reforma da educação profissional e na (re)configuração da dualidade estrutural.

³² O golpe de 2016 refere-se ao *impeachment* sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016, cujo processo foi aberto pelo então presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha em dezembro de 2015, alegando os crimes de responsabilidade em relação a uma prática vulgarmente conhecida como “pedaladas fiscais”, que consistem em uma manobra contábil realizada pelo Poder Executivo para cumprir as metas fiscais, e têm por finalidade aparentar o equilíbrio entre gastos e despesas nas contas públicas. A respeito dessa questão, são vários os pesquisadores, estudiosos e militantes (na qual me incluo) que denunciam esse processo como golpista, considerando, dentre vários fatores, a não-aceitação por parte da classe empresarial e média brasileira da vitória do projeto vencedor nas urnas em 2014. Nas palavras de Frigotto: “O cinismo e a orquestração midiática, incitando o ódio aos pobres, negros e às políticas de migalhas de distribuição de renda e de assistência sociais, e estimulando o golpe contra o frágil quadro democrático institucional, reavivaram aquilo que tinha sido relegado ao longo da última década, de ampliar a politização das bases sociais que elegeram o projeto, mesmo minimamente cumprido, que as forças de direita querem interromper” (FRIGOTTO, 2018b, p. 55).

1.2 O “antigo” no “novo” dos IFs e a Reforma da Educação Profissional

Segundo Caires e Oliveira (2016), a “cefetização” de todas as escolas técnicas e agrotécnicas federais, iniciada a partir da Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1998, está no conjunto de políticas privatizantes direcionadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, consonantes com as orientações do Banco Mundial. A ampliação da cefetização, pela ótica do projeto do governo vigente, buscava efetivar um “subsistema” de ensino³³ articulado aos ditames da reforma da educação profissional em curso: em que o Decreto 2.208/1997 é uma importante expressão da orientação desse “subsistema”, destinado à formação de adestramento técnica e tecnológica de estudantes de classes populares.

Em pesquisa em uma unidade do CEFET, nesse contexto, Oliveira (2003) reconheceu mudanças em curso no *ethos* da instituição, no que tange tanto à adaptação e imposição desses mecanismos, quanto às resistências de educadores que ainda buscavam uma educação tecnológica em perspectiva crítica e contra-hegemônica. Em suas conclusões, ela afirmou que o modelo de reforma da educação profissional em curso com a cefetização estava provocando:

[...] a extinção da educação tecnológica, reduzindo-a a um simples treinamento de execução de tarefas simples, rotineiras, mesmo que informatizadas, e negligenciando a formação tanto técnico-científica, quanto a sócio-histórica, capazes de inserir, criticamente, o trabalhador no mundo societário e produtivo. (OLIVEIRA, 2003, p. 103).

Durante a gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), foram tomados outros encaminhamentos na gestão das escolas da Rede Federal. Um importante ponto nesse sentido foi a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a emissão do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que autorizou o Ensino Médio Integrado nos CEFETs. Esse movimento permitiu condições materiais e jurídicas para o desenvolvimento de um modelo de educação mais próximo da concepção de escola unitária e onilateral. Por um lado, esse é um importante contexto em que a perspectiva desse modelo de educação apresenta um respaldo legal. Por outro lado, são desenvolvidas contradições conforme perspectivas voltadas para projetos educacionais ontológico-históricos das classes populares, estes que vão sendo assumidos pelo

³³ Campello (2007) afirma que essa cefetização se deu de forma diferente daquela iniciada na década de 1970, ratificando a constituição desse subsistema de ensino associada à reforma da educação profissional. Em suas palavras: “A visão de subsistema de educação profissional é a característica básica da política de ‘cefetização’ dos anos 1990. As escolas técnicas, sua estrutura, como escolas, mas também sua estrutura como sistema, formado por uma rede de escolas, com prédios, metodologia e projetos pedagógicos semelhantes, foi colocada a serviço da implementação da política de reforma da educação profissional dos anos 1990 e do seu objetivo de constituição de um subsistema paralelo e complementar ao sistema de ensino” (CAMPELLO, 2007, p. 08).

Estado³⁴.

Caires e Oliveira (2016) apontaram o vertiginoso decréscimo de matrículas no Ensino Médio da Rede Federal a partir de 1997 (ano em que passou a vigorar o Decreto 2.208³⁵) e o aumento de matrículas na década de 2000. Elas ressaltam que, embora não se possa atribuir exclusivamente a responsabilidade pela queda do número de novas matrículas àquele Decreto, é evidente que a expansão da Rede no governo Lula foi um fator preponderante do crescimento do número de novos alunos, sobretudo a partir de 2006.

Santos (2018) afirmou que a expansão da Rede Federal não fez parte nem da campanha presidencial de Lula, nem do Plano Plurianual do Governo (PPA) de 2004 a 2007. Na verdade, o PPA considerou demandas de formação escolar e profissional a partir da análise dos dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED). Na altura, apontou-se a existência de mais de 25 milhões de brasileiros que não haviam frequentado escolas ou que tinham somente dois anos cursados no Ensino Fundamental. Para o autor, a constatação do baixo percentual de alunos concluintes desses cursos também estimulou a elaboração de políticas de qualificação profissional, levando à revisão da legislação, para que pudesse ser articulada à ampliação da educação profissional e tecnológica e às políticas de expansão de trabalho e renda.

Com base nos dados do PPA, o primeiro projeto de expansão da EPT do governo Lula foi enviado ao Congresso Nacional em 2004. Dentre as legislações aprovadas cito a Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005, que alterou a Lei 8.948/1994, a qual impossibilitava a ampliação da educação profissional e tecnológica por iniciativa exclusiva do poder público³⁶. Outros mecanismos relevantes para essa expansão foram a abertura de créditos suplementares

³⁴ Nesse sentido, considero importante apresentar a análise que Perry Anderson realizou, e que foi citada e utilizada por Frigotto (2005), para explicar os possíveis (des)caminhos do governo Lula ao início de seu mandato em 2002. Segundo Frigotto (2005), o historiador inglês apontava quatro exigências para que governos como esses não aderissem às reformas de direita, e, assim, sucumbisse o projeto histórico a que estariam vinculados: “[...] não confundir os votos ganhos com o poder que deteria; ter um projeto alternativo claro e um grupo coeso na busca de sua concretização; vincular este projeto aos movimentos sociais organizados e identificar o inimigo, sem subestimá-lo” (FRIGOTTO, 2005, p. 5) Para o educador brasileiro, naquela altura, apenas a primeira exigência aparentava ser cumprida, e parte das forças conservadoras que antes temiam Lula estavam satisfeitas com os rumos de sua gestão. No que diz respeito à educação, a “coalizão” entre pautas de seus movimentos de base com a agenda internacional do ajuste estrutural são expressões desse movimento percebido por Frigotto.

³⁵ De 131.278 matrículas na Rede Federal em 1997, a curva descendente chega à quantidade de 67.652 novas matrículas no ano de 2004. Somente em 2013, o número de matrículas na Rede Federal voltou aos níveis de 1997, com 138.194 matrículas novas nas fases de expansão da Rede (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 115).

³⁶ A partir dessa lei, a expansão da educação profissional e tecnológica, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União passa a ocorrer *preferencialmente* em parceria com estados, municípios, Distrito Federal e ou demais organizações privadas ou não-governamentais. E não mais *somente* mediante o texto da lei anterior aprovada na gestão de Fernando Henrique Cardoso.

para o reforço das dotações orçamentárias previstas e a destinação de recursos específicos para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Entretanto, o primeiro plano nacional de expansão da educação profissional, científica e tecnológica foi lançado somente em 2006, em meio a uma série de eventos que desgastaram o governo Lula, como as denúncias do mensalão e as greves dos trabalhadores das universidades federais (SANTOS, 2018).

Durante as três fases de expansão da Rede Federal³⁷, é notável o crescimento do número de instituições das escolas de educação profissional gerenciadas pelo governo federal, que se tornou mais vertiginoso ainda após a criação dos IFs. De 1909 a 2002, 140 escolas foram criadas na Rede Federal, quantidade que passa para 356 até o ano de 2010 e para 644 escolas em 2016 – ano do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Em 2019, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha, são 653 unidades da Rede Federal (apenas 9 a mais do que em 2016, evidenciando a paralisação da expansão da Rede) com 1.023.303 alunos matriculados, e um total de 496.333 vagas ofertadas para o ano letivo. Os Institutos Federais são 599 unidades desse quantitativo, correspondendo a 91,73% de todas as unidades da Rede.

A expansão no orçamento dispendido para a Rede Federal também é destacável. Santos e Rodrigues (2015), a partir da prestação de contas da presidência da República, apontaram em 2003 a execução de R\$2,2 bilhões. Nos anos seguintes, ocorreram progressivos aumentos, chegando a R\$3,9 bilhões em 2008, R\$5,3 bilhões em 2010 e R\$9 bilhões no ano de 2013 (SANTOS; RODRIGUES, 2015). Já conforme os dados da Plataforma Nilo Peçanha, o orçamento dos gastos totais com a Rede Federal em 2018 (excluindo-se a UTFPR e as escolas técnicas vinculadas) foi de R\$16.531.953.29,00, sendo que 78,7% foi destinado a gastos com pessoal, 3,7% (R\$ 614.623.141,00) com investimentos e 16,6% com outros custeios (R\$2.749.297.029,00)³⁸. Portanto, a Rede Federal constituiu-se na política pública de maior alcance na história do Brasil quanto à expansão da educação profissional, com a construção de

³⁷ Santos (2008) destacou as três fases da expansão da Rede Federal, sendo a primeira relacionada ao PPA 2004-2007 no primeiro governo de Lula, a segunda no segundo mandato de Lula (2007-2010) e a terceira e última fase de expansão relacionada ao primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014).

³⁸ Esses dados não podem ser comparados com os que foram trazidos por Santos e Rodrigues (2015). Primeiramente, porque os autores não discriminaram a natureza das despesas (se pessoal, investimentos ou custeio), o que não me permite mostrar como foram gastos os recursos – até mesmo se uma parte considerável foi destinada a investimentos, como a criação e estruturação de novos IFs. E também porque a coleta de dados e exposição via Plataforma Nilo Peçanha passam a ser sistematizadas somente a partir de 2017 com os dados divulgados no ano seguinte.

novas unidades pelo interior do País, ampliação das existentes e investimentos em contratação de servidores.

Os discursos oficiais que acompanharam a expansão e a interiorização da Rede Federal ressaltaram a constituição de uma “nova escola” e de um “novo” modelo de formação. Uma formação que conjugaria o acadêmico, o profissional, o científico e o humano na integralidade do “cidadão”. Dois exemplos podem ser citados nesse sentido. O primeiro refere-se ao texto da lei de criação da RFEPC (Lei nº 11.892/2008). O Artigo 7º define as finalidades dessas escolas, com a seguinte redação nos incisos IV e V:

- IV - Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com **o mundo do trabalho** e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à **geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão** na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2008, grifos meus).

É possível perceber um discurso que afirma a preparação de seres sociais “emancipados” para o “mundo do trabalho”. Em outras palavras, a formação para o mundo do trabalho não se limitaria ao adestramento para o mercado de trabalho, conforme a crítica realizada oficialmente pelo governo de Lula ao histórico da educação profissional no Brasil.

O segundo exemplo é extraído do discurso de Eliezer Pacheco, que foi secretário de Educação Tecnológica do Ministério da Educação entre 2005 e 2011, em entrevista realizada por Fornari (2017). Para ele, os princípios fundamentais dos IFs são: a) a Formação Humana Integral; b) Cidadania; c) Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura; d) Trabalho como princípio educativo; e) Educando como produtor de conhecimentos. No texto “Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica”, Eliezer Pacheco realizou críticas à dualidade estrutural, ao apresentar as especificidades do IF:

[...] é importante destacar a proposta curricular que integra o Ensino Médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. (PACHECO, 2011, p. 27).

Na leitura dos incisos mencionados da Lei nº 11.892/2008, e nas interpretações de Pacheco, observa-se que o discurso oficial sobre os IFs se apresenta como um caminho para a

“formação humana integral” dos estudantes, que romperia com a formação pragmática ao mercado de trabalho.

A forma de modalidade preferencial pela qual a Lei 11.892/2008 orienta a oferta do ensino técnico e profissional é a do Ensino Médio Integrado (EMI). Essa modalidade é defendida por especialistas em educação numa perspectiva crítica, apoiada nos fundamentos do marxismo, como uma das possibilidades históricas possíveis para a constituição de um modelo de educação que vise superar concretamente os desígnios históricos da dualidade estrutural. Frigotto (2012) considera o EMI como potencialidade de “travessia” à superação da dualidade estrutural, pautada nos debates produzidos a partir de leituras de Marx acerca da educação politécnica e tecnológica, e da perspectiva da escola unitária gramsciana.

Para Manacorda (2007), a concepção de educação politécnica em Marx se relaciona com a constituição de um modelo de escola no qual teoria e prática se aliam ao processo produtivo global, convergindo para o processo de emancipação do ser humano. A educação politécnica (também nomeada como tecnológica por Marx) é a crítica ao homem unilateral e individualmente especializado, idealizado e produzido pela sociedade burguesa, após a Revolução Industrial. A unilateralidade manifesta a divisão social do trabalho, na qual os grupos sociais das classes dominantes e dominadas são alocados no processo produtivo, de acordo com as demandas de reprodução do capital. O desenvolvimento tecnológico das forças produtivas no capitalismo passa a exigir que os trabalhadores se tornem cada vez mais especializados em determinadas funções, impedindo o desenvolvimento e a ampliação das potencialidades humanas.

A escola unitária de formação humanística, com base em Gramsci (2001), refere-se à inserção dos “[...] jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 36) no processo de formação escolar. Isto é, uma escola que possibilita a formação humana onilateral para o trabalho, ao invés da unilateralidade, instrumentalizada conforme os desígnios de produção e reprodução do capital. O sentido da escola unitária está umbilicalmente associado ao caminho histórico de superação da autoalienação e à possibilidade de autocriação humanas. A contínua divisão social do trabalho direciona a crescente instrumentalização da razão e da ciência, em que os conteúdos sociais e políticos do conhecimento e do disciplinamento tendem a se colocar como exteriores e

superiores aos indivíduos. No trecho abaixo, destacam-se algumas ideias de Gramsci quanto à potência criativa da escola unitária:

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. (GRAMSCI, 2001, p. 38).

Essa leitura de Gramsci fundamenta propostas de reconhecidos educadores e pesquisadores em educação no Brasil para um modelo alternativo de educação profissional. São leituras que reconhecem o Ensino Médio Integrado como um dos principais meios pelo qual seria possível a concretização desse modelo de integração e onilateralidade, considerando a historicidade da educação no Brasil.

Para Frigotto (2012), à concepção de Ensino Médio politécnico ou tecnológico, amplamente debatida na década de 1980, apresenta-se o desafio do soerguimento de um modelo de educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição de cidadania. Em suas palavras:

Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida [...] Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana (FRIGOTTO, 2012, p. 74).

Ciavatta (2014) afirma que o Ensino Médio Integrado é condição necessária da “travessia” para uma educação politécnica e onilateral. Ela, juntamente com Frigotto e Ramos (2012), considera o EMI como um modelo de educação politécnica possível dentro de “[...] uma concepção de educação que busca, a partir do modelo de desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44).

Moura, Lima e Silva (2012) reconhecem que, em decorrência do desenvolvimento do capitalismo, ainda não é possível materializar imediatamente a politecnia e a escola unitária em seus sentidos plenos a todos. Eles também consideram que as propostas de educação unitária de Gramsci, bem como da educação politécnica em Marx, estão relacionadas ao desenvolvimento de uma pedagogia propriamente socialista. No entanto, afirmam que “[...] é

possível e necessário plantar – e cuidar para que cresçam – as sementes de formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-nos das contradições do sistema do capital” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1070). Na sequência, eles argumentam quanto à concretude dessa proposta, considerando a situação dos trabalhadores jovens brasileiros no final da década de 2000:

[...] pensar de forma coerente com o materialismo histórico-dialético não é compreender essa realidade socioeconômica e tentar ‘arrancar do capital’ concessões que contribuam para a formação integral da classe trabalhadora, mesmo que não seja, para todos, na plenitude do conceito de politecnia, mas que se garanta a todos a indissociabilidade entre ‘formação intelectual, física e tecnológica’, sem, com isso, negligenciar a denúncia e o combate a todas as atrocidades cometidas contra esses adolescentes, crianças e jovens? (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1071).

A partir dessas considerações, duas questões importantes podem ser aventadas. Primeiro, a defesa de Pacheco (2011) dos Institutos Federais e as menções à formação humana integral nos documentos oficiais que fundamentam essas instituições estariam caminhando no sentido de “arrancar do capital concessões” e contribuir para a formação humana integral dos estudantes? Em segundo lugar, como essa perspectiva se dá em um contexto de reforma da educação profissional no começo da década de 2000?

Há muitas análises produzidas acerca dos projetos de poder e de governo realizados pelas gestões do Partido dos Trabalhadores (2003-2016) as quais se poderiam entender como uma espécie de pêndulo político analítico, considerando suas propostas como alternativas aos modelos vigentes do desenvolvimento capitalista no Brasil até então³⁹, ou ainda no sentido do cumprimento do ajuste estrutural neoliberal e das orientações dos organismos internacionais⁴⁰. A situação que ocorre no Brasil após 2016 agrava e complexifica mais esse debate. Até então,

³⁹ Próximos a esse primeiro lado do pêndulo, Gentili e Oliveira (2013) apresentam as seguintes conclusões de seu artigo sobre as políticas educacionais nos dez primeiros anos do governo do Partido dos Trabalhadores: “A década passada será reconhecida uma das mais produtivas e democráticas na história da educação brasileira. Para além das medidas, dos programas e das ações de governo, as gestões dos presidentes Lula e Dilma têm contribuído para colocar a educação como um direito humano fundamental, um bem público que não pode ser sonogado, discriminado ou alienado da vontade popular. Pode-se reconhecer que um dos grandes méritos desses dois governos tem sido reverter as tendências à privatização e a permanente criminalização da educação pública que tinham caracterizado o governo de Fernando Henrique Cardoso”. (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 263).

⁴⁰ Embora reconheça as distinções das políticas educacionais do governo do PT, Freitas (2018) defende a tese de que a reforma empresarial da educação não se limita aos interesses do projeto da “nova direita” – aquela que assumiu o poder Executivo no Brasil após o golpe de 2016 –, mas está estruturalmente associada aos ditames da acumulação flexível de capital e da reestruturação produtiva. Ainda que, durante os treze anos da gestão do Partido dos Trabalhadores, as forças desenvolvimentistas nacionais procurassem enfrentar o neoliberalismo de sua época, o “governo de conciliação de classes” do PT não rompeu significativamente com a perspectiva reformista da educação como um “serviço” associado às demandas dos novos processos produtivos coordenados pela OCDE e pelas agências internacionais. (Cf. FREITAS, 2018).

havia a crítica de alguns autores ao próprio projeto dos Institutos Federais, associado às reformas da educação com interesses mercadológicos, sendo essas escolas parte dessas reformas em implementação. Cito alguns exemplos.

Amorim (2013) contempla que, apesar de os discursos oficiais dos governos petistas versarem sobre a crítica das políticas neoliberais à educação profissional e tecnológica, a criação dos Institutos Federais estaria alinhada às orientações do Banco Mundial, no sentido do compromisso com a justiça social e com o progresso econômico, orientados por essa instituição. Para ela: “[...] a criação dos tão proclamados institutos, ao que se afigura, não representa uma proposta de superação do dualismo que caracteriza nosso sistema escolar, mas [se direciona] para a consolidação do mesmo” (AMORIM, 2013, p. 102).

Em uma acepção semelhante, Frigotto (2018c) menciona que, embora a Lei nº 11.892/2008 direcione a preferência da oferta da educação técnica na modalidade integrada, não há nenhuma regulamentação que torne sua oferta obrigatória. No mesmo texto, o autor afirma que a concepção de Ensino Médio Integrado, com base na ciência, trabalho e cultura como travessia para a escola unitária e a educação politécnica, passa a ser mais fragilizada a partir de 2012 com a definição do PRONATEC como prioridade do MEC para a educação profissionalizante durante a primeira gestão de Dilma Rousseff (2011-2014).

Para Fornari (2018), os Institutos Federais fazem parte do projeto da reforma da educação profissional em curso desde os anos 1990, para atender as demandas de qualificação profissional à produção flexível. Em outras palavras, surge como um programa com a finalidade de servir ao projeto de classe dominante, de uma educação funcional ao sistema. Entretanto, segundo ela, ainda que vinculados a esse ciclo reformista, os IFs, contraditoriamente:

[...] são também um projeto emancipatório, na medida em que desenvolvem atividades **no sentido da universalidade da educação**. Isto é, a existência desses institutos representa diferenciais como acesso e como formação, de modo não prisioneiro das mediações institucionais de valorização do capital. Isso se verifica porque essas instituições não criam cursos e atividades apenas para atender a uma demanda imediata do mercado (FORNARI, 2018, l. 393, grifo meu).

Nas instituições que atendem desde a formação técnica em cursos rápidos como os FIC, até cursos de pós-graduação, a complexidade e a contradição são características que compõem o cotidiano das práticas institucionais e pedagógicas nos IFs. Esse é o caminho analítico trilhado por Fornari (2018), ao conceituar o “paradoxo dos Institutos Federais”. Segundo ela, os IFs são

instituições educacionais que estão servindo ao projeto de classe dominante, mas que, ao mesmo tempo, também se desenvolvem como um projeto emancipatório. Isso ocorre porque os IFs propiciam a criação de espaços concretos para cursos e atividades que não seriam apenas voltados ao atendimento da demanda imediata do mercado. Pelo contrário, a expansão dos IFs – da ampliação do financiamento, das unidades e do quantitativo de servidores – tornou possível a execução da diversidade de projetos de pesquisa e extensão, para além das atividades de ensino e do contexto imediatamente tecnicista.

O paradoxo dos Institutos Federais está ancorado no desenvolvimento do conceito de educação tecnológica fundamentado na pedagogia histórico-crítica, em construção e disputa, desde os anos 1990, em alguns CEFETs. Perspectivas fundamentadas nessa abordagem teórica, apropriadas pelos reformadores de políticas públicas em educação nos anos 2000, permitiram que esse paradoxo pudesse ser constituído não somente no campo do discurso, mas também nas práticas educacionais desenvolvidas nas escolas. Isto é, concepções contra-hegemônicas de educação profissional obtiveram espaço no campo da luta hegemônica nessas instituições de ensino, vertiginosamente expandidas para o interior do Brasil durante a década de 2000.

Frigotto (2018b) reconhece esse potencial de mudanças substanciais que os IFs podem representar nas experiências e projetos de vida de alguns jovens das classes populares. Ele, ao considerar a expressiva interiorização dos Institutos Federais, afirma que esta é:

[...] um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil. A oportunidade de milhares de jovens terem acesso aos IFs, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, num país que sempre se negou à maioria, aos filhos dos trabalhadores, o direito à educação básica de nível médio, é em si um **ganho extraordinário** (FRIGOTTO, 2018a, p. 14, grifo meu).

Ainda que inseridos nos desígnios da reforma da educação profissional – ou nos termos de Freitas (2018), como uma reforma empresarial da educação – no cotidiano dos IFs, em especial do Ensino Médio Integrado, abrem-se oportunidades para que os antagonismos e contradições se desenvolvam e se materializem. A seção seguinte analisa a (re)configuração da dualidade estrutural nas experiências desenvolvidas no Ensino Médio Integrado, no “chão da escola”⁴¹, as quais nos fornecem pistas para entender as condições históricas e as contradições desse “ganho extraordinário” que são os IFs.

⁴¹ O “chão da escola” é uma expressão brasileira, comum entre as/os educadoras/es do Ensino Básico para designar o cotidiano escolar. Ou seja, nesse chão, são várias as demandas, sonhos, sentimentos, possibilidades de vida, contradições, projetos que estão em (re)construção, para além do disciplinamento nas diversas ciências e na

1.3 O Ensino Médio Integrado nos IFs e as (re)configurações da dualidade estrutural

Chagas, Martins e Barbosa (2019), a partir de um estudo do estado da arte sobre o tema, apresentaram duas possibilidades de análise quanto à relação entre a dualidade estrutural e o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais⁴²: a) desintegração em relação ao currículo e; b) desintegração com a formação profissional.

A primeira perspectiva se refere à (des)integração entre o currículo e a formação integrada no Ensino Médio Integrado. Na pesquisa realizada, os autores identificaram diversos indícios que apontam como a formação integrada se desenvolve por meio de práticas de sobreposição dos componentes curriculares, de hierarquização tácita ou explícita entre conhecimentos técnicos e “não-técnicos” (especialmente em relação às Ciências Humanas, Artes e Educação Física), e dos limitados trabalhos entre professores de diferentes áreas. Isto é, a formação integrada continua calcada pelos ditames da formação parcializada e disciplinar, ainda que várias iniciativas das equipes pedagógicas de Institutos Federais – como a formação continuada de educadores para os trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares – sejam recorrentes, mas não ao ponto de colidir estruturalmente com o ranço tecnicista das práticas pedagógicas cotidianas.

A (des)integração no currículo como manifestação da dualidade estrutural também se desenvolve nas motivações que costumam levar os estudantes a cursarem o Ensino Médio nos Institutos Federais. O que aponta também para a segunda perspectiva analisada pelos autores: a (des)integração entre o Ensino Médio Integrado e a formação profissional. Destarte a profissionalização, mais do que representar uma possibilidade real no projeto dos jovens estudantes, tenderia a ser apenas um *plus*, um “adicional” aos estudantes do EMI nos IFs. Os trabalhos de Bezerra (2012) e Manzke (2015), analisados pelos autores, apresentam importantes argumentos para a compreensão do “descompasso” entre a formação profissional e o Ensino Médio Integrado.

formação para o mercado produtivo. O chão da escola é o espaço da contradição e de materialização das disputas do campo de luta hegemônica.

⁴² Os autores pesquisaram teses e dissertações defendidas entre 2012 e 2017 dispostas no Banco Nacional de Teses e Dissertações (BNTD), nas quais as palavras-chave “Ensino Médio Integrado” e “Institutos Federais” faziam parte dos assuntos indexados aos trabalhos. Para consultar a análise completa realizada por eles, indico Chagas, Martins e Barbosa (2019).

Bezerra (2012) atentou para a separação da gestão da educação profissional pelo Poder Executivo Federal. A educação profissional estava a cargo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a gerência das políticas de Ensino Médio com a Secretaria de Educação Básica (SEB). Ou seja, duas secretarias distintas que direcionam as ações institucionais do Ensino Médio Integrado, o que caracteriza uma “desintegração” no nível administrativo federal na gerência do Ensino Médio Integrado.

Além dessa divisão no nível da formulação de políticas públicas, em pesquisa com projetos pedagógicos de vários cursos do Ensino Médio Integrado de Institutos Federais, Bezerra (2012) afirmou ser o ensino profissional esse *plus*, considerando a busca dos jovens e de seus pais por um Ensino Médio com uma formação propedêutica, ponderando a melhor estrutura física e laboratorial e a qualificação do corpo docente dos IFs quando comparados com as escolas públicas das redes estaduais. Assim sendo, ao invés de uma formação integrada, ter-se-ia nos IFs uma formação “hibridizada”, que se mantém associada aos atuais desígnios da divisão social do trabalho, que impele parcela dos jovens das classes populares à busca por qualificação de nível superior.

Manzke (2015) também compreende essa característica da formação profissional como um *plus*, tornando os objetivos pedagógicos e políticos dos Institutos Federais imprecisos em relação aos seus projetos e discursos oficiais. Chagas, Martins e Barbosa (2019), ao analisarem o trabalho da autora, agregam às suas considerações que:

Se na ditadura civil-militar as escolas técnicas federais eram as instituições que possuíam know-how e condições para a execução da profissionalização compulsória, atualmente, a valorização da qualificação dos jovens pelo ensino superior tende a inverter esse pêndulo para o lado da formação propedêutica, revelando assim a permanência da dualidade estrutural, tanto no currículo quanto no destino dos estudantes formados. (CHAGAS; MARTINS; BARBOSA, 2019, p. 570).

Diante do exposto, nota-se que as práticas para um currículo integrado e uma relação efetiva entre profissionalização, mundo do trabalho e formação geral têm ainda deficiências. A persistência dos passados de dualidade estrutural na educação técnica e profissional gerenciada pelo governo federal não se desestrutura somente por meio de novas legislações ou de um novo currículo. Respostas para essas questões remontam à explicação histórica dos fenômenos sociais e suas determinações estruturais.

Ciavatta (2015) sustenta que a análise histórica é a que permite apreender a complexidade de mediações que se colocam na relação trabalho/educação, revelando como as mudanças conjunturais se amparam na materialidade estrutural. As mudanças conjunturais no desenvolvimento do capitalismo, como as apontadas por Saviani (2003) e Harvey (2003), estão relacionadas às transformações dos setores produtivos no modelo de acumulação flexível de capital. As alterações pelas quais o mundo produtivo vem passando, – sobretudo, em relação às transformações tecnológicas, nos campos da robótica, microeletrônica e nanotecnologia, e ao aumento da relevância do capital financeiro e especulativo – não podem ser desconsideradas na apreensão dos (des)caminhos das políticas educacionais. Os paradigmas do fordismo e do taylorismo, que formataram a educação profissional até a década de 1970, desde então, têm sido recontextualizados e transformados para a nova indústria capitalista.

A adaptação das instituições às mudanças conjunturais do capitalismo contemporâneo condiz com os elementos estruturais e estruturantes do modo de produção em contínuo movimento. Ou seja, determinações do capitalismo dependente, como a adesão às agendas de organismos internacionais, continuam a compor a relação entre educação e trabalho no Brasil, desenvolvida na educação profissional, mesmo que apresentem outras formas históricas (como, por exemplo, o Ensino Médio Integrado) e outros cenários (como os Institutos Federais).

Partindo dessa constatação, Floro (2016) ressalta a expertise histórica das escolas técnicas federais brasileiras, ao se constituírem como “laboratórios” que aplicaram os “currículos experimentais” das reformas da educação voltada ao disciplinamento técnico para atuação no mercado. A hipótese da autora é plausível, considerando a história de configurações e reconfigurações da Rede Federal ao longo do século e que, de uma forma ou de outra, determinações elementares da dualidade estrutural permaneceram em desenvolvimento.

A perspectiva apontada por Costa (2011) coaduna com a leitura de Floro (2016), assim como as tendências de dualidade estrutural no Ensino Médio Integrado nos IFs, apresentadas por Chagas, Martins e Barbosa (2019). Ela chama a atenção para os processos de ingresso dos estudantes no Ensino Médio dos Institutos Federais e para os “transformismos” da teoria da formação integrada – ambos manifestações da dualidade estrutural. Sobre a primeira questão, Costa expôs que, na maior parte das escolas da RFEPCT, há exames admissionais para seleção de alunos, o que faz com que considerável parcela dos ingressantes provenham de classes médias, egressos de um Ensino Fundamental realizado em “boas” escolas privadas. Vale ressaltar que, apesar da importância da crítica realizada pela autora, ela escreve seu trabalho em

2011, antes da promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (popularmente conhecida como “Lei das Cotas”), que instituiu a reserva de vagas nas instituições federais de ensino a negros, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas.

No caso do Ensino Técnico de nível médio, 50% de todas as vagas do processo seletivo devem ser destinadas a candidatos com escolaridade anterior toda na rede pública de ensino⁴³. Esse é um dado fundamental, considerando que obrigatoriamente um percentual desses grupos sociais historicamente excluídos tem acesso às vagas nos processos seletivos para o EMI nos IFs. Ademais, a progressiva interiorização e expansão da Rede Federal para comunidades rurais, indígenas, quilombolas e pequenas cidades no Brasil amplia seu público e democratiza o acesso a essas escolas para comunidades que antes não tinham essa oportunidade.

Em relação aos transformismos – conceito apropriado da teoria gramsciana⁴⁴ – Costa (2011) afirmou que o Ensino Médio Integrado se apresenta como uma proposta de educação integral, mas que se configura mais como um programa de ação que incorpora conciliações com outros setores ligados ao mercado. Ou seja, o EMI se constituiria como um transformismo, no qual sua origem estaria associada às demandas por uma educação integral, incitada pelos movimentos docentes, sindicais e da sociedade civil organizada. No entanto, essas demandas são apropriadas pelas agendas advindas de setores que, histórica e ontologicamente, são contrários ao projeto de escola unitária e emancipatória, como, por exemplo, os setores empresariais capitalistas.

⁴³ Ainda conforme a Lei nº 12.772/2012, sobre as vagas reservadas para estudantes de escolas públicas, 50% delas são destinadas a estudantes com renda inferior a um salário mínimo e meio de renda familiar per capita. E as outras 50% para aqueles com renda superior a esse patamar. Em ambos os casos, há reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e com deficiência. A quantidade de vagas destinadas a esses grupos é proporcional à quantidade de pessoas nessas condições recenseadas em cada estado da federação, segundo o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁴⁴ O conceito de transformismo foi utilizado por Gramsci para explicar o processo de revolução burguesa que acometeu a Itália no século 19. Oliveira (2016) salienta que, na explicação gramsciana, nos Estados europeus modernos não nascidos da revolução de tipo jacobino-francês, “[...] a modernização do aparelho de Estado se daria sem a explosão revolucionária, isto é, sem a mudança radical e violenta das relações sociais e políticas, mas, por meio de ondas reformistas moleculares, que expressam a conciliação das diferentes frações da burguesia com as velhas classes feudais [...] Estas ondas reformistas modernizam o aparelho de Estado conservando as antigas classes no poder, e ao mesmo tempo absorvem molecularmente as lideranças das classes subalternas no interior do aparelho estatal, decapitando as massas e, assim, impedindo sublevações violentas vindas de baixo.” (OLIVEIRA, 2016, p. 14–15). Para a autora, o conceito gramsciano de “transformismo” não fica restrito à análise que o pensador italiano realizou sobre as práticas parlamentares ocorridas na composição do governo da Itália durante o *Risorgimento* no século 19. O conceito pode contribuir para identificar e analisar como os projetos revolucionários das classes subalternas são apropriados pelos governos democráticos burgueses. E, assim, na “conciliação” com interesses com grupos dominantes tendem a ser ressignificados e a se distanciarem da *práxis* revolucionária. Esse tipo de ressignificação acomete o Ensino Médio Integrado, segundo a leitura de Costa (2011), assim como a categoria histórica e ontológica de emancipação, debatida nesta tese.

Caso a análise fosse focada estritamente nesses pontos “nevrálgicos” da crítica ao Ensino Médio Integrado, correr-se-ia o risco de se render ao “pragmatismo”, compreendendo esse modelo de formação vinculado estritamente aos interesses do mercado. Nesse sentido, pareceria inadequada a apropriação de conceitos como os de Marx e Gramsci, pois seriam voltados a uma pedagogia socialista, portanto, incompatível com o capitalismo.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) concordam em parte com esse tipo de argumento, mas também reconhecem – assim como, também, Frigotto, Ramos e Ciavatta (2012) – que é no desenrolar das contradições do próprio capitalismo que se desenvolvem as potências transformadoras a um modelo alternativo. E o ensino integrado pode ser visto, dessa forma, como uma potência.

Souza (2017) apontou esse horizonte, ao indicar que, por meio do Ensino Médio Integrado, no que tange à continuidade de itinerários formativos e à atuação profissional, há o aumento qualitativo das possibilidades de “escolhas” reais aos estudantes das classes populares. Em concordância com a perspectiva dos autores supracitados, a autora afirmou que, embora haja dificuldade para se implantar um projeto concretamente voltado para a politecnia, é necessário reconhecer o projeto “histórico” do Ensino Médio Integrado:

No entanto, mesmo que a integração curricular na perspectiva da politecnia 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. (SOUZA, 2017, p. 195).

Para a autora, a reforma do Ensino Médio de 2017 passa a limitar a quantidade e qualidade das possíveis escolhas dos alunos que ingressarem no Ensino Médio, ao remodelar um tipo de profissionalização aligeirada e atrelada a interesses mercadológicos. Em relação ao ensino profissional, essa contrarreforma estabeleceu a constituição de itinerários formativos a serem “escolhidos” pelo aluno ao final de metade dos estudos no Ensino Médio.

Frigotto e Motta (2017) veem essa reforma do Ensino Médio como um retrocesso diante das décadas de luta por um modelo de educação integral a formação mais completa e complexa dos estudantes brasileiros. Nas palavras deles, “[...] a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos

abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais” (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 357).

Com base nessas discussões, apresento algumas considerações sobre a (re)configuração da dualidade estrutural no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Inicialmente, os IFs são instituições de educação complexas que, embora herdem a história das demais institucionalizações da EPT no Brasil, apresentam especificidades que estão sendo construídas, cujas principais determinações vêm sendo pesquisadas e, aos poucos, desveladas.

Parte das discussões levantadas apontou para a presença de manifestações da dualidade estrutural, que podem ser compreendidas como “passados que continuam presentes” (CHAGAS, MARTINS e BARBOSA, 2019) na institucionalização da educação profissional federal no Brasil. Por exemplo, a sobreposição dos currículos do ensino profissional e do ensino de formação geral, ao invés de sua articulação integrada, é herança de uma pedagogia e ciência positivistas que compartimentam todo o conhecimento em caixas estanques e disciplinares. Outra evidência da permanência desse tipo de determinações, apontada pelos autores, encontra-se nas motivações que movem os jovens e seus pais para o Ensino Médio Integrado: o objetivo de uma educação propedêutica que possibilite a “instrução” de conhecimentos escolares exigidos nos exames admissionais para o Ensino Superior.

É evidente que, em doze anos de existência da “nova” Rede Federal, não seria possível desconstruir uma história que estruturou essa dualidade, característica da própria divisão social do trabalho no capitalismo. Conforme Kuenzer (2005), a dualidade sendo estrutural, portanto não específica da escola, não poderia ser combatida apenas com ações pontuais em um sistema específico de ensino. Não se pode esquecer as determinações fundamentais do modelo dependente do desenvolvimento do capitalismo brasileiro, constituindo-se também pelo afastamento autoritário das classes populares dos processos decisórios e pela gestão autocrática do Estado e das classes dirigentes na implementação de agendas econômicas e políticas, orientadas, sobremaneira, por agentes hegemônicos internacionais do capital e para o capital. Nesse cenário, a ampliação de instituições educacionais de formação tecnológica pela iniciativa pública, carrega consigo tais mediações. No entanto, sob o prisma do paradoxo dos Institutos Federais, é possível perceber o atendimento de demandas históricas de grupos sociais historicamente silenciados.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) e Frigotto, Ramos e Ciavatta (2012) constatarem ser necessária às lutas das classes populares a existência de políticas públicas que possibilitem sua visibilização no espaço público, o que corrobora a movimentação de contradições na própria relação entre capital e trabalho. O modelo histórico de Ensino Médio Integrado, que vem sendo construído nos IFs, apresenta-se, de um modo ou de outro, como possibilidade histórica aos filhos das classes trabalhadoras (sobretudo de espaços urbanos e rurais do interior do Brasil que não tinham acesso a tais instituições), de contato com um tipo de formação técnica, tecnológica e propedêutica antes ainda mais restrita a determinados estratos sociais. Suas demandas estão presentes na agenda dessas instituições, movimentando-as e também modificando as próprias perspectivas dos alunos em relação às suas trajetórias de vida singulares. É o que Souza (2017) enfatizou ao afirmar que os IFs possibilitam aos estudantes um leque maior de “escolhas” do que as proporcionadas por outros modelos de escolas públicas existentes.

A aprovação da Emenda Constitucional nº 55 – que congelou por dez anos o orçamento de gastos da União (inclusos gastos com educação) – e a contrarreforma do Ensino Médio devem, a curto e médio prazo, limitar a ampliação e concretização dos propósitos dos IFs. Esses mecanismos surgem como uma guinada mais expressiva de subordinação ao modelo neoliberal que vigorou abertamente na condução das políticas públicas desde os anos 1990 no Brasil. No caso da educação profissional, a lei 13.415/2017, ao instituir os itinerários formativos separados formalmente do Ensino Médio propedêutico, retorna aos patamares de formação profissional anteriores à Lei 5.672/71, ou seja, estabelece um retrocesso.

Seguramente, a criação dos IFs não rompe, de forma significativa, com a realidade histórica da educação profissional no Brasil, mas a instituição da Rede Federal, da qual os IFs são parte, não deixa de ser reconhecida como uma substancial política pública no contexto da EPT. O expressivo aumento da quantidade de alunos atendidos, a expansão para o interior do Brasil, o aumento de servidores envolvidos na instituição, o considerável orçamento público dispendido: todos esses fatos confirmam a relevância dos IFs na história recente da educação profissional no Brasil. Mesmo com limitações, a efetivação dos IFs ampliou as possibilidades reais de “escolhas” a diversos grupos – sendo esta mais uma face de seu paradoxo (FORNARI, 2018).

É fundamental reconhecer que a nova institucionalização da Rede Federal, seja por meio dos seus discursos oficiais, seja por meio de várias pesquisas desenvolvidas, pauta a relação entre emancipação e educação como um importante debate acadêmico e social. Ela se apresenta

como uma esfera em disputa no campo de luta hegemônica, como o que ocorreu com a concepção de educação tecnológica.

A investigação desta tese indica esta direção, com o objetivo de se centrar na análise de trajetórias escolares de estudantes de três diferentes IFs do interior do País. Por um lado, reconhece os direcionamentos hegemônicos capitalistas dessa política pública; por outro, procura entender como se desenvolve a ampliação do leque de escolhas relatado por Souza (2017) na jornada dos estudantes das classes populares. A ampliação dessas escolhas consiste como manifestações concretas do paradoxo dos Institutos Federais (FORNARI, 2018) e suas contradições.

O segundo capítulo descreve e analisa elementos empíricos das Instituições onde os participantes da pesquisa estudaram. Para além de suas trajetórias, é fundamental entender as especificidades socioeconômicas das localidades em que elas se desenvolveram, bem como analisar o conteúdo das orientações dos programas pedagógicos dos cursos em que os jovens estudaram. São elementos necessários ao entendimento de como o “antigo no novo” e o “novo no antigo” movimentam o paradoxo dos Institutos Federais. Desse modo, são aspectos importantes para conhecer como esses Institutos se constituem como travessia na jornada desses jovens.

CAPÍTULO 02

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO O PRÓPRIO CAMINHO: RECONHECENDO MEDIAÇÕES QUE COMPUSERAM O TRILHAR DAS JORNADAS DE JOVENS DO IF

*Cada vez que eu fui falando aqui, conforme a gente foi conversando, eu fui lembrando de mais e mais experiências que eu tive no IF. Por exemplo, a gente teve Encontro Nacional de Escolas Técnicas. A gente teve alguns outros encontros. Acho que todas essas experiências me modificaram na questão de sair um pouco do meu mundinho, um pouco daquela bolha que era o IF, que era onde eu estava. Então, eu comecei a ter uma formação tanto política quanto social, muito mais acentuada no momento em que eu comecei a participar desses eventos que o IF oferecia. Isso mudou bastante minhas relações, porque eu acredito que sou aquele tipo de pessoa que quando conheço alguma coisa que eu acho legal, eu saio contando para todo mundo. Eu saio falando: “Nossa, aprendi isso e isso hoje”. Então eu chegava e falava para a minha família e sempre tinha uma conversa, refletia um pouco sobre o que a gente pensava. Foi através desses eventos que eu decidi mesmo fazer Administração. Eu tinha duas opções de curso. Administração e Psicologia. Acabei passando em Administração. O que eu realmente decidi foi fazer o projeto voltado a esse tipo de realidade. Por exemplo, sociais, dentro da Administração. Eu diria que na verdade foram esses projetos do IF que me guiaram para o que eu queria fazer hoje. **Não foi nenhuma influência, foi realmente o caminho mesmo.** (Urânio, 20 anos).*

Esse trecho da entrevista de Urânio em particular suscitou uma das questões a serem tratadas neste capítulo: a relevância do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais em que estudaram os depoentes da pesquisa.

Como professor de Sociologia de um *campus* de Instituto Federal, eu percebia as diversas atividades disponíveis aos estudantes de Ensino Médio Integrado como, por exemplo, essas relatadas por Urânio: atuação em projetos, práticas de cunho político-social, além das experiências acadêmicas e de formação profissionalizante. Tais peculiaridades da formação no IF foram continuamente reiteradas nos depoimentos de todos os entrevistados.

Amândio, Abrantes e Lopes (2016) propuseram uma “sociologia do indivíduo” de cariz público, complementares, com três dimensões que se interseccionam: a micro (a leitura individual); a meso (a institucional) e a macro (das políticas públicas). Nessas três dimensões, é possível captar evidências empíricas do fenômeno. O empírico, aqui é compreendido como

ponto de partida, caminho e ponto de chegada, onde se localizam determinações da concreticidade do objeto (KOSIK, 2002), isto é, as mediações socio-históricas da particularidade (CIAVATTA, 2016). O estudo das vivências dos estudantes oportunizou retratar uma diversidade de experiências de formação dispostas a eles ao longo de suas trajetórias no IF. Todavia, é necessário conhecer e analisar algumas das características que compuseram as dimensões macro e meso que, sobremaneira, contribuíram histórica e sociologicamente para a concretização dessas jornadas.

Nesse sentido, o objetivo do segundo capítulo é apresentar e discutir características macroeconômicas das localidades onde estão as escolas nas quais os depoentes estudaram, bem como uma caracterização dos cursos e das demandas do Ensino Médio Integrado nesses IFs. Para tanto, organizei a exposição desse capítulo em quatro seções: a) caracterização socioeconômica e socioterritorial dos municípios; b) análise das justificativas e objetivos dos cursos técnicos Integrados em Química dos três campi; c) apresentação e discussão do perfil dos alunos matriculados no Ensino Médio Integrado (EMI) nesses IFs e a relevância dessa modalidade nessas instituições; d) análise do perfil da demanda de alunos atendida pelo EMI e pelo curso Técnico Integrado em Química nas três escolas.

O trecho do depoimento de Urânio, que iniciou esse capítulo, permitiu lançar a hipótese de que, mais do que uma influência, o Ensino Médio Integrado tende a ser um ponto de inflexão substancial na constituição das jornadas singulares desses alunos. Contudo, é possível conduzir esse raciocínio para entender a relevância do EMI como mediação de uma singularidade histórica, que é própria dos Institutos Federais. É, portanto, mais do que uma modalidade de educação nos IFs, uma vez que se constitui como uma mediação que pavimenta o próprio caminho dessas instituições de ensino em seus horizontes institucionais, pedagógicos e políticos.

2.1 Caracterização socioeconômica e socioterritorial de Aparecida de Goiânia, Inhumas e Rondonópolis

Em todas as formas de sociedade, é uma determinada produção e suas correspondentes relações que estabelecem a posição e a influência das demais produções e suas respectivas relações. **É uma iluminação universal** em que todas as demais cores estão imersas e que as modifica em sua particularidade. (MARX, 2011, p. 59, grifo meu).

No sentido acima exposto por Marx, a dimensão da produção pode ser percebida como uma “iluminação universal” das relações que compõem a particularidade do objeto de pesquisa. Tratando-se de educação profissional, as determinações de ordem social, econômica e histórica tendem a se apresentar manifestadamente de forma mais evidente.

Segundo Ciavatta (2015), a educação profissional é o *locus* mais visível onde se manifestam imediatamente as relações entre trabalho e educação, sujeitas às transformações e intensificações da contradição entre trabalho e capital. Corroborando com esse argumento, Ramos (2013) afirma que, como campo de conhecimento, a educação profissional implica uma relação histórica, tensa e contraditória, em que diversas mediações atravessam sua construção, tanto como realidade concreta, quanto como objeto de pesquisa científica:

A educação profissional se constitui no processo pelo qual os trabalhadores são formados para produzirem sua existência por meio do seu trabalho, o qual se volta para a produção de bens e serviços necessários socialmente. Como campo de conhecimento, se vista sob o prisma do modo de produção da existência, implica em um fenômeno em que estão em relação histórica, tensa e contraditória: distintas necessidades dos sujeitos e das classes sociais; o trabalho se realizando como produtor de valor de uso e de valor de troca, como criação humana e como alienação, como potencial humano e como mercadoria; a ciência como força produtiva e como força destrutiva; a tecnologia como meio de libertação ou opressão humana, como geradora de tempo livre ou de miséria, dentre outras. (RAMOS, 2013, p. 30).

A educação profissional, os Institutos Federais e o Ensino Médio Integrado são sínteses de múltiplas determinações, como as discutidas no capítulo anterior. Para depreender o desenvolvimento dessas determinações nas histórias singulares dos sujeitos da pesquisa, foi necessário caracterizar o contexto das relações produtivas e de trabalho que se apresentam nas localidades em que eles estudaram. Considerando que os objetivos da Rede Federal, e de cada IF em particular, estão associados à formação profissional e acadêmica dos estudantes, essa discussão se torna premente ao propiciar perceber com quais agentes do mundo do trabalho essas escolas tendem a se relacionar e como propendem essas relações.

No mapa disposto na Figura 01, estão localizados cartograficamente Aparecida de Goiânia, Inhumas e Rondonópolis, os três municípios no Centro-Oeste brasileiro onde estudaram os participantes da pesquisa. Esses municípios são representados conforme uma regionalização utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A regionalização é um importante indicador que aponta as dinâmicas socioterritoriais e econômicas realizadas entre esses municípios com as comunidades, localidades, centros maiores e menores de seu entorno geográfico imediato. A atual regionalização do IBGE,

instituída em 2017, apresenta os municípios agrupados nas regiões geográficas intermediárias e regiões geográficas imediatas⁴⁵.

Aparecida de Goiânia e Inhumas foram englobadas na região intermediária de Goiânia, mas apresentam vinculação com outras diferentes regiões imediatas. Aparecida de Goiânia faz parte da região imediata de Goiânia, com conurbação com a região metropolitana de Goiânia, capital de Goiás. Já a sede do município de Inhumas está distante a 50 km de Goiânia, inserida na região imediata de Inhumas-Itaberaí-Anicuns. Rondonópolis é polo tanto de uma região intermediária, como de uma imediata. Ou seja, tende a se constituir como um centro de atendimento de serviços e trabalho para os municípios que abrange. Apresenta uma maior autonomia em relação à capital do Estado, sendo considerada uma cidade que concentra uma diversificação na prestação de serviços e no setor secundário do sudeste do Estado de Mato Grosso.

A regionalização considera a relevância e conexão dos centros urbanos próximos para a satisfação das necessidades imediatas das populações, tais como: compras de bens de consumo duráveis e não duráveis; busca de trabalho; procura por serviços de saúde e educação; prestação de serviços públicos, como postos de atendimento do Instituto Nacional do Seguro Social - INSS, do Ministério do Trabalho e de serviços judiciários, entre outros. No entanto, para compreender a configuração regional e a hierarquia de lugares, torna-se necessário compreender como as atividades produtivas são organizadas no território.

⁴⁵ Essa classificação regional diferencia-se da anterior que dividia econômica e sociogeograficamente em mesorregiões e microrregiões geográficas, adotada em 1989. A regionalização de 2017 incorporou mudanças ocorridas no Brasil ao longo das três últimas décadas. Foram utilizados vários estudos desenvolvidos pelo próprio IBGE, para considerar a dinâmica dos processos de transformação e novos arranjos ocorridos na rede urbana, na classificação hierárquica dos centros urbanos, nos fluxos de gestão, entre outros. O IBGE julga que essa nova classificação é capaz de distinguir os espaços regionais em escalas mais adequadas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

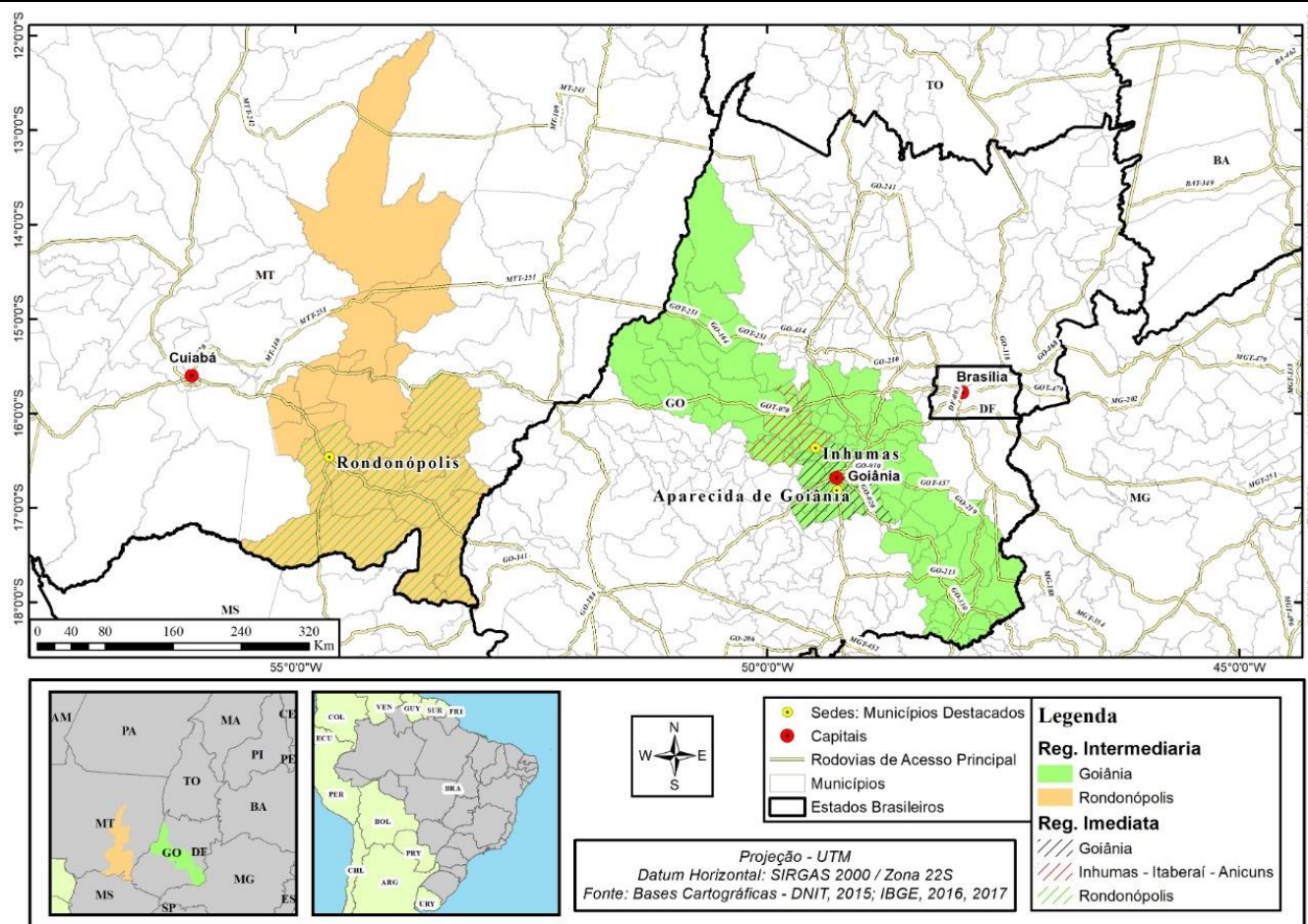


Figura 01 – Mapa de localização e regionalização dos três municípios

Autor: Luciano Henrique Almeida de Oliveira

Metodologia: Sobreposição, recorte, edição, projeção e organização de bases cartográficas (Vetoriais) contínuas do IBGE, 2016/2017 e DNIT - Malha viária, 2015. Software: ArcGis 10.6

A Tabela 01 corrobora as informações do mapa, informando a quantidade de municípios contida em cada região e população estimada em 2017.

Tabela 01 – População estimada (2017) e número de municípios nas regionalizações apresentadas

Região Imediatas e Intermediárias	População	Nº de municípios
Região Imediata de Rondonópolis	315.148	10
Região Intermediária de Rondonópolis	467.035	18
Região Imediata de Goiânia	2.433.866	19
Região Intermediária de Goiânia	3.561.293	80
Região Imediata de Inhumas-Itaberaí-Anicuns	159.258	13

Fonte: Estimativas de População enviadas ao TCU. IBGE, 2017. Elaboração própria.

Na segunda metade do século 20, a densidade de transformações no Centro-Oeste brasileiro, derivadas da divisão internacional e territorial do trabalho, corroborou a atual conformação das atividades produtivas nessas localidades. Essas configurações se mantêm articuladas às determinações macroestruturais do capitalismo mundializante com a participação dos meios locais.

Segundo Pereira (2010), as determinações macroestruturais, por um lado, estão associadas ao desenvolvimento dos “espaços derivados” no território, orientados para o atendimento de demandas longínquas que não estão vinculadas imediatamente aos interesses locais. Os espaços derivados, conforme a teoria do geógrafo brasileiro Milton Santos, constituem-se naqueles cujos processos de modernização e transformação regionais estão diretamente relacionados ao atendimento de interesses externos. Neles, os processos produtivos se encontram associados diretamente à divisão internacional do trabalho que se manifesta com o desenvolvimento desigual e combinado capitalista, que, por sua vez, desdobra-se em uma divisão territorial do trabalho. Em Goiás e em Mato Grosso, os espaços derivados continuam estruturados hegemonicamente sob a grande propriedade latifundiária e monoculturista, sendo a base do modelo de estrutura fundiária para as atividades produtivas agropecuárias predominantes economicamente na região. Por outro lado, as determinações macroestruturais se encontram vinculadas aos paradigmas políticos e econômicos que (re)orientam o

capitalismo, como a confluência da agenda pública com os princípios do neoliberalismo e as transformações advindas da reestruturação produtiva. Alguns exemplos podem ser citados: o incentivo ao mercado e à anuência do Estado para com a “guerra de lugares⁴⁶”, a redução de empregos decorrente da mecanização da agricultura⁴⁷, e a precarização do trabalho que impulsionou a movimentação de pessoas pelo território em busca de melhores condições de vida (movimento que ocorreu contundentemente no Centro-Oeste brasileiro no fim do século passado).

Em Mato Grosso e Goiás, essas determinações de ordem macroeconômica podem ser percebidas no processo de modernização agrícola, sucedido no último quartel do século 20. A expansão da fronteira agrícola, a mecanização da agricultura e o desenvolvimento de novas tecnologias para correção e beneficiamento do solo do cerrado brasileiro, a partir dos governos da ditadura civil-militar, ocorreram mediante a adesão das burguesias nacionais (representadas seguramente também pelo Estado) às demandas do capital financeiro internacional e continuam a caracterizar o capitalismo em sua forma subdesenvolvida e dependente no Brasil.

Pela análise de dados macroeconômicos, mais fundamentos empíricos podem ser apresentados no entendimento dessa relação entre desenvolvimento das atividades produtivas em Mato Grosso e em Goiás e as determinações de ordem macroestrutural. As produções de soja e milho, respectivamente, são as lavouras temporárias de maior produtividade nesses Estados. Ambos, correspondem a mais de um terço tanto da produção, quanto do valor produzido pela agricultura dessas lavouras no País.

Conforme o Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017b), Mato Grosso apresenta 28,85% da produção nacional de soja, e, em relação ao milho, tem índices de 30,60%. Esses números em Goiás correspondem, percentualmente, em 9,68% da produção nacional de soja (4º Estado no ranking nacional) e

⁴⁶ A guerra dos lugares é muito comum na instalação de indústrias no território brasileiro, e segue os princípios da constituição dos “espaços derivados”. Ou seja, estados ou municípios tendem a constituir regulamentos de isenções fiscais para atrair empresas, sobretudo estrangeiras e/ou multinacionais. Desse modo, a criação dos polos industriais de produção tecnológica no Brasil, ao final do século 20, conforma-se hegemonicamente como resultado de políticas de incentivos territoriais, que atendem a interesses das empresas que buscam oportunidades baratas de produção para exportação. E assim atestam sua participação na construção de “espaços derivados” – agora industrializados e com alta tecnologia – em conformidade com as intenções dos agentes externos. Para examinar uma leitura específica dessa questão, sugiro a consulta dos artigos de Carvalhal (2008) e Pereira (2010).

⁴⁷ Segundo Christoffoli (2012), mais de 30 milhões de camponeses foram expulsos para as cidades entre 1960-80, criando-se as bases para a atual situação de esvaziamento do campo e o atual modelo de territorialização do capital. Para ele, nesse período, também passaram a surgir os desertos verdes, que são deveras comuns hoje na paisagem de Goiás e de Mato Grosso: grandes extensões de terras cultivadas, com poucos camponeses nelas residindo ou trabalhando.

10,60 % em relação ao cultivo de milho. Esses produtos compõem substancialmente o setor do agronegócio brasileiro centrado no cultivo de *commodities*, geralmente em propriedades latifundiárias, monopolistas ou oligopolistas, para a venda in natura ao mercado exterior. No caso do rebanho bovino, Mato Grosso é o Estado do país com maior número de efetivo de cabeças de gado. São 24.309.475 unidades que correspondem a 14,07% do total nacional em 2017. Goiás é o quarto colocado no ranking nacional, com 17.292.288 unidades de rebanho bovino, 10,01% do total nacional nesse mesmo ano. Ou seja, assim como a produção de lavouras temporárias de soja e milho, essa atividade também se configura predominantemente pelo uso do solo e pela divisão territorial do trabalho nesses Estados, no contexto da reestruturação produtiva.

Para Pereira (2010), o agronegócio de exportação⁴⁸ exemplifica o caráter subordinado da participação do Brasil na divisão internacional do trabalho. Desse modo, continua a corroborar a emergência de especializações territoriais e produtivas alienadas às necessidades locais do cotidiano da população. Embora a produção agropecuária possua valores agregados de produção menores do que os produzidos pelo setor secundário e terciário da economia, ela é assaz relevante na caracterização da dinâmica macroeconômica e sociogeográfica regional. Inclusive na determinação de atividades agroindustriais, relacionadas ao beneficiamento, processamento e transformação de produtos agropecuários in natura.

As atividades agropecuárias e agroindustriais direcionam a organização do território e a dinâmica de concentração de capitais em torno de centros urbanos no Centro-Oeste brasileiro⁴⁹. Dessas três cidades, Rondonópolis tende a apresentar essa centralização de atividades agroindustriais nas proximidades do centro urbano, considerando também que nela se localiza o terminal da Ferrovia Norte-Sul, que viabiliza a escoação das *commodities* para os maiores portos brasileiros.

Desde o início do processo de industrialização no Brasil, incitado a partir da década de 1930, o Centro-Sul do País, especialmente o eixo Rio-São Paulo, concentrou a maior parte dos

⁴⁸ Para Christoffoli (2012), o agronegócio evidencia a fase atual de expansão capitalista da agroindústria. A agricultura subordina diretamente a exploração da natureza e da força de trabalho no campo à dinâmica determinada pela expansão do capital financeiro em nível internacional. Significa também a recomposição das políticas públicas em vista dos interesses maiores do capital financeiro internacional e das suas ramificações na agricultura.

⁴⁹ No Brasil, é comum que as agroindústrias se localizem nas sedes dos municípios e não na zona rural. Isso decorre das facilidades existentes, como meios de transporte, mercado de trabalho de profissionais especializados (trabalhadores qualificados necessários à manutenção e à gestão das agroindústrias) e da facilidade de acesso a serviços e comunicação.

estabelecimentos industriais – e ainda hoje continua a responder pela maior parcela da produção industrial nacional. Tendo isso em consideração, o levantamento de dados do setor secundário mostra que esses Estados apresentam uma participação consideravelmente menor no total nacional. Mato Grosso, conforme dados da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), teve R\$ 17 bilhões na composição do PIB Nacional em 2017 (1,4% do total do País). Os setores industriais que mais compuseram esses valores foram: construção (32%), alimentos (27,9%), serviços industriais e de utilidade pública (18,6%), bebidas (4,5%), derivados de petróleo e biocombustíveis (3,9%), indústria química (3,1%), minerais não metálicos (2,0%) e madeira (1,9%)⁵⁰.

Em Goiás, o setor secundário respondeu por R\$ 31,7 bilhões do PIB, correspondendo a 3,1% do total do País, com os seguintes setores nessa composição: construção (25,6%), alimentos (25,2%)⁵¹, serviços industriais e de utilidade pública (17,2%), derivados de petróleo e biocombustíveis (7,4%), metalurgia (4%), indústria química (3,7%), farmacêuticos (2,6%) e extração de minérios (2%)⁵². No ranking de produção industrial por estado, Goiás está na 9ª posição e Mato Grosso na 15ª posição.

Considerável parcela da produção industrial desses Estados constitui os chamados “complexos agroindustriais” (CAI), que envolvem uma série de atividades resultantes da crescente industrialização e subordinação da agricultura ao capital industrial e financeiro⁵³. A distinção entre processos econômicos específicos dos setores agropecuários, industriais e de serviços torna-se ainda mais complexa ao se tratar do agronegócio, pois é de sua natureza o entrelaçamento imediato dos processos de produção, circulação e consumo ligados à cadeia produtiva de *commodities*⁵⁴. Tal ressalva deve ser considerada no estudo desses tipos de levantamento como os que foram aqui expostos, realizados pela CNI e pelo IBGE.

A análise da dinâmica populacional nesses Estados e municípios também pode ser

⁵⁰ Dados disponíveis em: <<http://perfildaindustria.portaldaindustria.com.br/estado/gmt>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

⁵¹ A Pesquisa Industrial Anual (PIA) de 2017 do IBGE aponta o destaque da produção alimentícia no setor secundário nesses Estados. Em Mato Grosso, o setor responde por 65,93% dos valores brutos da produção industrial no Estado (o equivalente a R\$ 33.440.118) e em Goiás com índices de 52,15% (R\$ 47.570.943).

⁵² Dados disponíveis em: <<http://perfildaindustria.portaldaindustria.com.br/estado/go>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

⁵³ O complexo agroindustrial se configura em processos técnico-econômicos e sociopolíticos, que envolvem a produção agrícola, o beneficiamento e sua transformação, a produção de bens industriais para a agricultura e os serviços financeiros correspondentes (CHRISTOFFOLI, 2012). Desse modo, as atividades ligadas ao agronegócio envolvem diferentes setores da economia, que são classificados como primário, secundário e terciário. E que devem ser considerados na análise das dinâmicas socioespaciais e econômicas dessas localidades.

⁵⁴ Isso quando não se menciona uma série de outras atividades mediatas que dão suporte indispensável a esse processo, como, por exemplo, o desenvolvimento de biotecnologias para o incremento da produção, que se entrecruza também nos setores primários, secundários e terciários da economia.

levada em consideração nessa caracterização sociográfica e socioeconômica. O exame das estimativas populacionais, em conjunto com os dados da regionalização e das dinâmicas econômicas, tende a confirmar a importância desses centros urbanos na atração de pessoas para a busca de melhores condições de vida, trabalho e – considerando o objeto desta pesquisa – de educação de qualidade e formação.

O exemplo de Hélio, uma das entrevistadas desta pesquisa, ilustra esse processo. Ela viveu sua infância em uma cidade do interior de São Paulo, onde seu pai trabalhava com serviços pesados em um frigorífico local. Hélio citou que um familiar paterno abriu negócio em Rondonópolis, na área de serviços de peças automotivas e convidou seu pai para trabalhar na parte administrativa da empresa. Isso ocorreu no começo dos anos 2000. Como a família dela, várias outras famílias ou pessoas individualmente migraram em busca de condições mais favoráveis de trabalho, educação, moradia, segurança, dentre outras motivações. Rondonópolis se mostrou uma opção viável para a família de Hélio, dadas as melhores condições de trabalho e remuneração para seu pai, além da possibilidade de morarem próximo de familiares.

A migração de pessoas para o Centro-Oeste brasileiro foi mais intensa no final do século 20, mas continua apresentando índices consideráveis nesse começo de milênio. O gráfico, construído a partir de dados das Estimativas da População do IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020), mostra o crescimento notável da população, no período de 2001 e 2019, nos três municípios aqui recorrentemente citados.

Rondonópolis e Aparecida de Goiânia apresentaram taxas de crescimento populacional muito mais elevadas do que as que ocorreram no Brasil (9,23%), Mato Grosso (13,28%) e Goiás (15,41%).

Aparecida de Goiânia apresentou um aumento populacional de 62,78% no período, o que representa 223.008 pessoas. Esses dados devem ser analisados considerando a conurbação com Goiânia e o processo migratório intra e interestadual para a região metropolitana. Durante o processo de formação do território da metrópole, muitos migrantes procuraram as cidades circunvizinhas em busca de lotes ou moradias com preços mais baixos do que os que haviam na capital (SOUZA, 2016). É importante considerar a migração centro-periferia de pessoas que moravam ou trabalhavam em Goiânia para as demais cidades da região metropolitana, tendo

Aparecida de Goiânia como um dos destinos⁵⁵.

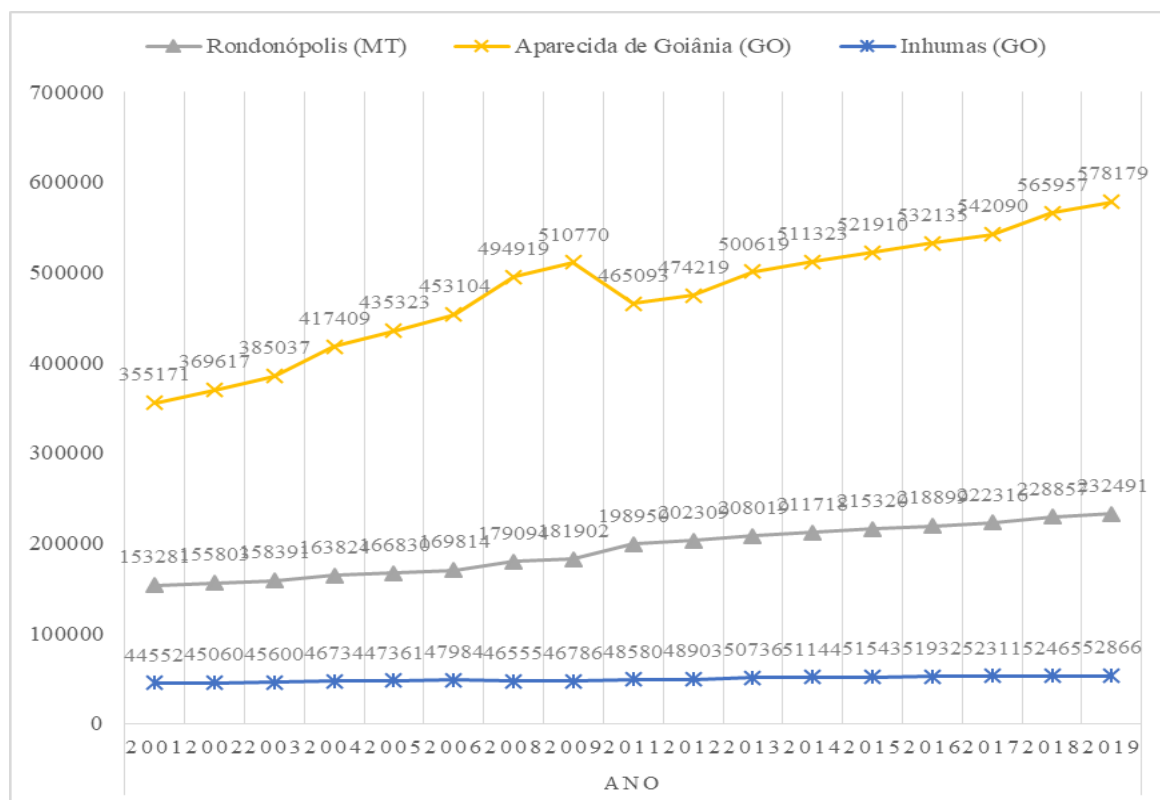


Gráfico 01 – Estimativas populacionais nos municípios apresentados nesta tese (2001 a 2019)

Fontes: Estimativas populacionais IBGE. Elaboração própria.

Rondonópolis teve um crescimento de população com índice de 51,67% no período. Para Santos (2016), Rondonópolis constitui uma região polarizada dentro do sudeste mato-grossense e se tornou um centro autônomo em relação à capital do Estado. Coordena e dirige as atividades de produção, apresentando uma funcionalidade econômica de referência para com as demais cidades da região.

A estruturação da malha rodoviária na segunda metade do século 20 permitiu a expansão da fronteira agrícola em Mato Grosso, assim como o desenvolvimento de centros urbanos que davam suporte às atividades agropecuárias e, posteriormente, àquelas mais vinculadas ao agronegócio. Rondonópolis foi um caso paradigmático de polo urbano que se estabeleceu em um importante entroncamento rodoviário no Estado. Assim sendo, sua pujança foi um

⁵⁵ Desde a década de 1980, no Centro-Oeste brasileiro, os fluxos migratórios deixam de se direcionar para a fronteira agrícola e passam para os centros urbanos, especialmente as cidades com um desenvolvimento mais contudente de serviços e indústrias, que possivelmente teriam melhores chances de emprego e condições de vida. Para se aprofundar nesses estudos em relação às tendências desse processo de movimentação populacional e migrações na região metropolitana de Goiânia, sugiro a leitura dos artigos de Amaral, Rodrigues e Fígoli (2002) e Arrais (2006), e a dissertação de mestrado de Souza (2016).

desdobramento da extensão da fronteira agrícola, do processo de (agro)industrialização e da modernização agropecuária recente.

Inhumas apresentou índices menores de aumento populacional em relação aos dois municípios (18,66% ou 8.314 pessoas). Em relação a esse município, Teixeira (2012) dissertou sobre a importância do agronegócio no final do século passado, especialmente no setor da destilaria de etanol. O autor explana acerca da expansão do setor confeccionista e do comércio local no atendimento às demandas de sua população no contexto dos anos 2000. A análise de Teixeira sobre o desenvolvimento das atividades econômicas e o uso do solo e do território em Inhumas (cuja sede urbana está a apenas 50 km de Goiânia) indica uma dinâmica interna própria do município subsidiada pela agropecuária, proporcionando uma polarização em relação aos municípios vizinhos, que o torna mais autônomo em relação à capital. A regionalização do IBGE, mencionada aqui anteriormente, corrobora o argumento de Teixeira (2012).

A caracterização de algumas atividades econômicas e da dinâmica socioterritorial e populacional desses municípios se tornou necessária para contextualizar as justificativas e os objetivos dos cursos técnicos integrados em Química contidos nos PPCs dos cursos dos três *campi*, e que serão analisados a seguir.

2.2 Justificativas e Objetivos dos Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos em Química Integrados ao Ensino Médio

Os textos dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos cursos técnicos integrados em Química dos três *campi* seguem relacionados às caracterizações socioeconômicas e socioterritoriais apresentados anteriormente. Os dados apresentados nos PPCs tendem a ser acompanhados pelos discursos hegemônicos, que associam o progresso econômico aos benefícios oriundos do desenvolvimento do capital local associado ao internacional e financeiro, mesclados a uma retórica de formação humana do estudante.

O PPC do curso Técnico ao Ensino Médio em Química do IFG *campus* Aparecida de Goiânia é datado de 2014. Ele apresenta um discurso sobre a expansão da atividade industrial no Estado de Goiás, especialmente na região metropolitana de Goiânia. O fato de Aparecida de Goiânia ser o segundo maior município em número de habitantes de Goiás e sua sede urbana estar situada entre as rodovias BR-153 e BR-060 seriam fatores, conforme o PPC, que a tornam

um ponto logístico estratégico e, portanto, atrativa à instalação de indústrias. O texto do PPC destacou atividades no setor de Química, como a relevância do arranjo produtivo local na área de cosméticos e a instalação de um Parque Tecnológico, com financiamento do Banco Andino, que estava em tramitação no Senado Federal⁵⁶. A justificativa de realização do curso se assenta, conforme o documento, em duas frentes. Primeiramente para a formação de técnicos bem capacitados que contribuam para o desenvolvimento do setor produtivo industrial, sobretudo na área de Química. Em segundo lugar, na formação integral dos jovens, com os domínios tecnológicos necessários para a formação do técnico e a formação geral “[...] com conhecimentos necessários para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e da vida” (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2014, p. 7).

Verifiquei uma justificativa semelhante no PPC do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do *campus* Inhumas. O texto, publicado em 2016, atenta para o crescimento do faturamento líquido da indústria química brasileira, que, em 2007, teria sido de R\$207 bilhões. Além disso, afirma o crescimento da indústria farmacêutica nesse município, e de atividades que lhe dariam suporte. O curso seria justificado pelo fato de ir ao encontro “[...] dos anseios desta região, de maximizar a oferta de profissionais dessa área, visando suprir a demanda desta classe de profissionais para o segmento em questão” (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2016, p. 12). Este PPC alude à relevância das atividades agropecuárias na região de Inhumas, como a produção agrícola canavieira e a criação de gado bovino. Também cita o desenvolvimento do setor secundário nos municípios de Anicuns, Trindade e Goianira. Desse modo, justificando a premência de formação de mão-de-obra qualificada, e por isso, “[...] se torna tão importante a implantação de uma nova instituição de ensino profissionalizante que beneficie esses municípios e as regiões aos quais pertencem” (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2016, p. 12).

No caso do IFMT, há um discurso consoante do PPC de 2011, do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do *campus* Rondonópolis, com o PDI 2009-2013. Ambos justificam a existência do *campus* e do curso no sentido de fomentar a qualificação profissional de trabalhadores para atender à “vocação” da região. O texto do PDI, por exemplo, afirma que

⁵⁶ Conforme informações do sítio da Prefeitura Municipal de Aparecida de Goiânia, um empréstimo do Banco Andino, destinado a obras de infraestrutura urbana e tecnológica na cidade, foi autorizado pelo Senado Federal em 02 de outubro de 2019. A notícia divulgada em 09 de outubro afirmava que a prefeitura estava viabilizando a contratação desse empréstimo, disponível no valor de US\$35 milhões. Disponível em: <<https://www.aparecida.go.gov.br/prefeitura-de-aparecida-consegue-aprovacao-no-senado-para-emprestimo-com-o-banco-andino/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

tal objetivo significaria “pensar uma política de formação profissional para a região [que] implica, na realidade, integrá-la à política de desenvolvimento local” (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO, 2014a, p. 16–17). No texto do PPC de 2011, essa afirmação sobre a “vocação” é a mesma, *ipsis litteris*, contida no PDI. Complementa-se, ainda, em outra seção, com um parágrafo destinado a reiterar a relação entre o curso e as vocações da região:

A implantação do *campus* implica em mudanças no sentido de fomentar a formação profissional de modo a qualificar trabalhadores que atendam às diversas vocações da região. Neste sentido, pensar uma política de formação profissional para a região implica, na realidade, integrá-la à política de desenvolvimento local e das regiões que integram a mesorregião do Sudeste Mato-Grossense. (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO, 2011, p. 06).

Antes de iniciar as atividades de doutoramento, eu já me incomodava com essa forma de utilizar o termo “vocação”, corrente nos discursos e no cotidiano institucional. Afinal, como professor de Sociologia, percebo que seu uso naturalizado e indiscriminado pelos agentes da instituição pública de ensino tende a reificar as relações econômicas e políticas que orientam hegemonicamente as práticas produtivas na região. Simboliza-se e se ratifica uma espécie de concordância tácita e uma análise menos crítica das relações que constroem a “vocação”. O sentido dessa vocação está relacionado à forma dependente de inserção nacional na divisão internacional e territorial do trabalho. O que faz com que essas demandas por formação tendam a ficar também vulneráveis aos direcionamentos e interesses dos agentes hegemônicos capitalistas.

Percebe-se esse destaque também no PPC de 2015 – do mesmo curso (uma reformulação do projeto anterior) –, com o discurso referente ao destaque de Mato Grosso em relação ao setor industrial, com desenvolvimento nos segmentos agroindustriais, especialmente nos setores mobiliários e de madeira e nos complexos de grãos, como soja, milho, algodão, carne e derivados. Ainda há a consideração de que Rondonópolis é um polo de desenvolvimento industrial e que requereria trabalhadores com formação técnica especializada para atuação nesses setores, sobretudo considerando um processo de ascensão do desenvolvimento industrial na cidade. Em decorrência desse contexto, Rondonópolis teria nascentes postos de trabalho e o curso técnico em Química viria a suprir a necessidade de trabalhadores qualificados na área de Química. De acordo com esse documento de 2015, o projeto pedagógico do curso foi reformulado de modo a atender “[...] o mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente levando a formação de profissionais qualificados para atender a demanda regional,

tornando o meio industrial mato-grossense destaque em nosso país” (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO, 2015, p. 15).

Em 2017, as áreas da indústria de transformação classificadas como fabricação de produtos químicos e fabricação de coque, de produtos derivados do petróleo e biocombustíveis – conforme a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE 2.0) do IBGE – representaram, após a área de produção alimentícia, os setores que mais obtiveram valores brutos na produção industrial em Mato Grosso e Goiás⁵⁷. O que corrobora e contextualiza a criação desses cursos técnicos nos IFs, articulados às demandas do mercado de trabalho local e regional.

No Quadro 01, estão relacionados os objetivos dos cursos técnicos integrados em Química contidos nos PPCs, nos quais é possível detectar algumas orientações quanto à formação do estudante:

Quadro 01 – Objetivos Gerais dos PPCs dos três cursos técnicos integrados em Química

Rondonópolis (PPC 2015)	Inhumas (PPC 2016)	Aparecida de Goiânia (PPC 2014)
Através das reestruturações realizadas, o presente projeto pedagógico tem como objetivo proporcionar que o Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio atenda às necessidades atuais do mercado de trabalho , visando a formação de profissionais cada vez mais capacitados a desenvolverem atividades relacionadas aos processos químicos nos vários setores produtivos nos quais estes profissionais sejam necessários. (INSTITUTO FEDERAL	Este projeto, portanto, deve se firmar como um documento dinâmico e, por isso mesmo, representativo das ideias e práticas em construção que possibilitem a formação integral do cidadão , capaz de produzir renda, participar efetivamente das decisões políticas de sua sociedade e contribuir com o avanço da ciência e da tecnologia. (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2016, p. 6, grifos meus).	Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio, com competências técnica e humanística para desempenhar suas atividades profissionais, com responsabilidade social e ética na Área de Química. Estas habilidades visam despertar e desenvolver nos profissionais o espírito de empreendedorismo, habilitando-os a diagnosticar e solucionar problemas dentro de uma visão integrada dos aspectos técnico-científicos e práticos. (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2014, p. 7, grifos meus).

⁵⁷ Em Mato Grosso, 11,32% (R\$5.740.459,00) do valor bruto da produção industrial do Estado foi classificada como advinda da fabricação de produtos químicos e 5,97% (R\$3.027.833) da fabricação de coque, de produtos derivados do petróleo e de biocombustíveis. Em Goiás, esses números são, respectivamente, 8,09% (R\$7.378.509) e 9,56% (R\$8.716.682). Os dados foram extraídos com base na Tabela 1849 elaborada a partir dos dados da Pesquisa Industrial Anual (PIA) referente ao ano de 2017.

DE MATO GROSSO, 2015a, p. 17, grifos meus).		
---	--	--

Os PPCs, embora tratem do mesmo curso técnico integrado, apresentam diferenças em seus objetivos, haja vista que foram construídos por diferentes profissionais que trouxeram aos textos a complexidade de suas formações, suas experiências e percepções políticas, pedagógicas e profissionais. Neles se manifestam as disputas do campo de luta hegemônica e as contradições postas no contexto da educação profissional, que podem se desdobrar nas jornadas dos estudantes. Os trechos que grifei mostram essa discussão sobre a formação do estudante.

Primeiramente, a formação consoante às necessidades atuais do mercado de trabalho, como escrito no texto do *campus* Rondonópolis, e o despertar do espírito do empreendedorismo disposto no texto do *campus* Aparecida de Goiânia, aproximam-se daquilo que Ciavatta e Ramos (2012) consideram como pedagogia das competências, associadas às pedagogias de cunho liberal e seus discursos e práticas legitimadores da ordem hegemônica. Todavia, é observável nos textos dos PPCs também as referências à formação integral do cidadão (*campus* Inhumas), e a formação de profissionais com competências técnicas e humanísticas para desempenhar suas atividades com responsabilidade social e ética na Área de Química (*campus* Aparecida de Goiânia). Esse mesmo tipo de referência, embora não apareça estritamente no texto dos Objetivos do PPC do *campus* Rondonópolis, é também mencionado no decorrer do documento, como quando, nos objetivos específicos, destaca-se “desenvolver o senso crítico e criativo” e “formar profissionais com conceito éticos, que são indispensáveis para o exercício da cidadania” (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO, 2015a, p. 17).

Uma leitura mais imediata sugeriria que os objetivos formais desses cursos gravitam entre extremidades: de um lado, teríamos a ponta mais “liberal”, e do outro, uma ponta mais “humanística” – nos sentidos difusos que esses termos apresentam hoje, inclusive no seio do debate acadêmico. Sem embargo, o que se torna significativo nesta pesquisa é compreender o movimento de como essa multiplicidade de discursos (e suas contradições) se desenvolve em práticas sociais e pedagógicas na escola e, sobretudo, nas trajetórias dos estudantes. O desenvolvimento concreto dessas perspectivas de formação ata-se ao projeto de profissionalização dos estudantes – que será objeto dos três capítulos finais desta tese.

Para finalizar essa seção, retorno à discussão da “vocação” dos cursos e dos próprios *campi*, depreendida a partir dos PPCs. A admissão e recorrência no PPC do termo “vocação” ou de sua ideia permite levantar a hipótese do assentimento da instituição (por meio dos

servidores que construíram o projeto do curso) com os paradigmas da acumulação flexível de capital, como, por exemplo a empregabilidade e flexibilidade.

Os cursos integrados, por serem técnicos, atendem às demandas para o mercado de trabalho capitalista – no caso do curso Técnico em Química, atividades ligadas ao setor secundário e de serviços. O que não deixa de ser importante, como afirma Frigotto (2018a), pois, para muitos jovens das classes populares, é necessário já ao final do Ensino Médio ter alternativas para inserção no mundo do trabalho. No entanto, pelos textos dos PPCs, percebe-se a associação quase que imediata entre “vocações” da região, os arranjos produtivos locais e as demandas dos agentes hegemônicos do capital industrial, agropecuário e financeiro. Ou seja, os centros públicos de formação profissional propendem a coadunar, ainda que discursivamente, com a instituição dos espaços derivados (PEREIRA, 2010) e com um tipo de divisão internacional e territorial do trabalho hegemonicamente orientada exclusivamente para o capital.

Mesmo considerando o impulso do desenvolvimento do setor secundário nesses Estados e nesses municípios nas últimas décadas, uma relação mais imediata e mecânica entre empregabilidade e vagas de trabalho no setor industrial desconsidera outras variáveis na composição desse cenário. Esse tipo de associação se apoia mais em um discurso sobre uma realidade em que o “desenvolvimento industrial” geraria mais expectativas de emprego do que sua realização no mundo concreto. Tendo como base um modelo de desenvolvimento capitalista dependente e subordinado, associado à financeirização da economia, a própria constituição desses territórios fica ligada às decisões tomadas nos centros financeiros que direcionam as atividades produtivas da economia. As pessoas que trabalham, especialmente nos setores diretamente conectados ao agronegócio e à agroindústria, por exemplo, estão ligadas imediatamente à flexibilidade e à precarização do trabalho e a suas determinações dinamizadas pelo mercado externo e o capital financeiro.

Um curso como o técnico em Química exige investimentos consideráveis em laboratórios e equipamentos, bem como insumos, vidrarias, reagentes e demais produtos de consumo permanente. Além de, obviamente, profissionais capacitados do corpo permanente de técnicos e docentes da Instituição. Para a efetivação de um curso como este em um IF, há um considerável investimento público na formação desses profissionais técnicos, que, teoricamente, lançar-se-iam para um mercado de trabalho flexível e cada vez mais precarizado.

Sennett (2015), ao explicar os elementos do trabalho flexível, ou melhor, “a corrosão do caráter” – termo que ele utiliza para designar esse movimento – contempla alguns elementos que são constituintes do cotidiano de trabalhadoras e trabalhadores sujeitos a esse processo de precarização e flexibilização do trabalho:

A especialização flexível serve à alta tecnologia; graças ao computador, é fácil reprogramar e configurar as máquinas industriais. A rapidez das modernas comunicações também favoreceu a especialização flexível, pondo dados do mercado global ao alcance imediato da empresa. Além disso, essa forma de produção exige rápidas tomadas de decisões, e assim serve ao grupo de trabalho pequeno; numa grande pirâmide burocrática, em contraste, a tomada de decisões perde rapidez à medida que os documentos sobem ao topo para a aprovação da sede. O ingrediente de mais forte sabor nesse processo produtivo é a disposição em deixar que as mutantes demandas do mundo externo determinem a estrutura interna das instituições. (SENNETT, 2015, l. 721).

Essa pode ser uma das contradições entre a formação profissional oferecida hodiernamente nos IFs e a volatilidade do mercado de trabalho para essa área em específico, considerando que essas “vocações”, como as do agronegócio e as da agroindústria, hegemonicamente, estão na dependência dos agentes que têm o controle dos meios de produção, ou seja, cada vez mais de grupos internacionais e acionistas ligados ao capital financeiro internacional. Desse modo, revela-se a tensão entre a formação de profissionais de um curso técnico dessa natureza e os discursos que a justificam, com um mercado de trabalho com “vocações” que não dependem, em última instância, de decisões políticas locais ou nacionais. O que se mantém menos flexível é a “vocação” do território e do trabalho em serem construídos derivadamente de forma dependente e subordinada.

Os cursos técnicos integrados em Química se apresentam justificados mediante o atendimento a esse “dom” da região, considerando a relevância que o setor secundário vem assumindo nesses municípios e em seus entornos. Em relação aos arranjos produtivos locais (APLs), embora a leitura de Pacheco (2011) reconheça que eles estão muito além daqueles designados pelo setor empresarial – especialmente o das grandes empresas –, no texto dos PPCs pouco ou nada se identificou em relação, por exemplo, à conexão desses cursos com outras demandas ou “vocações”: como aquelas vinculadas à economia solidária, às atividades de pequenos produtores locais ou ainda em parcerias com movimentos sociais organizados. Seguramente, todas essas demandas ou “vocações”, que também se constituem atividades

pertencentes aos APLs (com uma ressalva para o PPC do *campus* Rondonópolis)⁵⁸, são fundamentais em uma instituição de educação profissional que se propõe também formar um profissional onilateralmente.

Em síntese, compreendo que esses PPCs expressam o “paradoxo dos Institutos Federais”, evidenciados por Fornari (2018). Os projetos dos cursos estão associados a determinações do mercado, geralmente em conformidade com a divisão internacional e territorial do trabalho, propostas e gerenciadas em última instância por agentes do capital financeiro internacional. Contudo, a formação dos estudantes se desenvolve no meio dessas contradições e também oportunizam processos emancipatórios. No entanto, para constatar a realização empírica desse paradoxo, torna-se necessário aprofundar mais no conhecimento das singularidades do Ensino Médio Integrado nesses IFs, que é o objeto da seção a seguir.

2.3 A relevância do Ensino Médio Integrado nos *campi* dos Institutos Federais de Rondonópolis, Inhumas e Aparecida de Goiânia

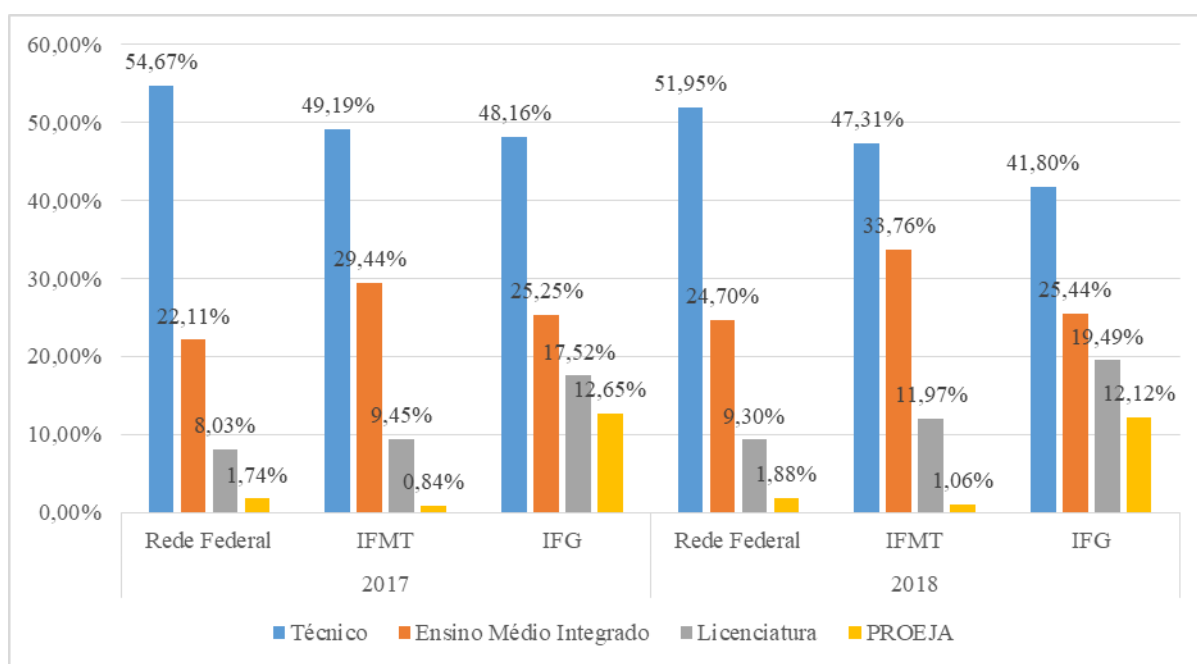
O Art. 7º da Lei 11.892/2008 esclarece que o ensino técnico nos IFs deve ser oferecido prioritariamente na forma de cursos integrados, porém não há previsibilidade legal de uma quantidade mínima de vagas nessa modalidade. Desse modo, uma possibilidade de considerar a relevância do EMI nessas escolas é realizando uma comparação do quantitativo de alunos matriculados com os alunos das demais modalidades que apresentam demanda mínima de oferta de vagas fixadas legalmente.

Atualmente, são três as demandas obrigatórias aos Institutos Federais, duas delas definidas pelo Art. 8º da Lei supracitada: a) 50% das matrículas equivalentes ofertadas para os cursos técnicos (não necessariamente, mas prioritariamente integrados) e; b) 20% de matrículas equivalentes para cursos de licenciatura. A outra está no Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, que afirma que as instituições federais de educação profissional devem dispor de 10% de matrículas equivalentes para a modalidade PROEJA.

⁵⁸ Há uma consideração nesse sentido do PPC de 2015 do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do IFMT *campus* Rondonópolis, ao mencionar que o *campus* Rondonópolis tem sua vocação “[...] voltada a formação científica, tecnológica e sociocultural de indivíduos que vivem em uma região onde a economia é marcada pela atividade industrial e pelo agronegócio, mas que vê surgirem indícios de vertentes preocupadas com a agroecologia e com a economia solidária” (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO, 2015a, p. 13).

O Gráfico 02 foi produzido com dados secundários extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (PNP). Propus uma comparação entre a quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio Integrado nos anos de 2017 e 2018⁵⁹ com os alunos matriculados nas modalidades que apresentam uma obrigatoriedade de oferta de vagas prescrita legalmente. Contudo, antes da apresentação e discussão dos dados, ressalto que o cumprimento das demandas estabelecidas quanto ao percentual mínimo de oferta de vagas considera o número de matrículas equivalentes. A definição de matrícula equivalente está estabelecida atualmente pela Portaria do Ministério da Educação nº 1.162, de 09 de novembro de 2018⁶⁰. A Plataforma Nilo Peçanha tem registro das matrículas equivalentes dessas demandas de atendimento obrigatório, mas não apresenta esses dados quanto ao EMI.

O objetivo dos dados apresentados no Gráfico 02 é vislumbrar a relevância do número de alunos matriculados no EMI, em comparação com o quantitativo de alunos matriculados nas modalidades com oferta de vagas prescritas legalmente – ou seja, não utilizei o conceito de aluno equivalente.



⁵⁹ Os dados que compõem a Plataforma Nilo Peçanha passam a ser coletados a partir de 2017 com uma mesma metodologia de coleta para todas as instituições da Rede Federal. Antes disso, esses procedimentos ficavam a cargo de cada instituição.

⁶⁰ Estabelece-se o conceito de aluno-equivalente ou matrícula equivalente como o aluno matriculado em um determinado curso, ponderando pelo fator de equiparação de carga horária e pelo fator de esforço de curso. Os conceitos de fator de equiparação de carga horária e de fator de esforço de curso igualmente estão definidos nessa regulamentação, e explanadas no Guia Metodológico da Plataforma Nilo Peçanha. Em 2017 e 2018, quando foram coletados os dados para a composição da PNP 2018 e 2019, outra portaria do MEC estava em vigência (Portaria nº 818, de 13 de agosto de 2015), mas a definição desses conceitos e as regras para o cálculo desses quantitativos permanecem os mesmos da atual portaria.

Gráfico 02 – Comparação matriculados EMI com demandas de cumprimento obrigatório por lei nos IFs (2017 e 2018)

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, Levantamentos de 2017 e 2018.

Na Rede Federal como um todo, percebe-se que o número de alunos matriculados somente no Ensino Médio Integrado foi de 22,11% do total de alunos (228.224 de um total de 1.031.798 de matrículas) em 2017 e 24,70% em 2018 (238.318 de um total de 964.593 matrículas). Praticamente um quarto de todos os alunos numa perspectiva de Rede estão nessa modalidade, considerando que se têm os cursos técnicos subsequentes, concomitantes, superiores, pós-graduação e os cursos na modalidade FIC, além do PROEJA, que também se constitui como curso de Ensino Médio Integrado, mas que apresenta suas peculiaridades; entretanto, nenhum destes foram objeto da tese.

Ao tratar esses dados em comparação somente com as matrículas de cursos técnicos, notei que o EMI constitui mais de um terço dos alunos dessa modalidade (40,45% em 2017 e 47,75% em 2018), ou seja, as vagas entre as diferentes modalidades do curso técnico não são equiparadamente ofertadas ou efetivadas. Esse é mais um indício da inclinação pela procura do Ensino Médio Integrado com vistas a uma formação propedêutica pública de qualidade, apontada no primeiro capítulo. É uma demanda que não cessa de crescer a cada ano que passa, diferente da busca por uma formação estritamente técnica e tecnológica de nível médio, almejada teoricamente por quem demanda uma formação voltada mais imediatamente para a empregabilidade no mercado de trabalho.

Os dados do IFMT e IFG acompanham a tendência da Rede, mas apresentam particularidades. Ambos possuem mais alunos matriculados no Ensino Médio Integrado do que na Rede Federal como um todo. O IFG se destaca ainda nas matrículas de demandas obrigatórias por lei, sobretudo ao se tratar do PROEJA, apresentando dados muito superiores do que a Rede e dados do IFMT⁶¹.

⁶¹ Sugiro a consulta nas seguintes produções a seguir para leituras mais consistentes sobre essa modalidade de ensino no Instituto Federal de Goiás:

PEREIRA, Josué Vidal. **O PROEJA no Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia**: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CASTRO, Mad Ana Desiree Ribeiro de. **O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG Campus Goiânia**: contradições, limites e perspectivas. 2011. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

A partir do Gráfico 02, é possível depreender que, em 2017, no IFMT, 59,85% das matrículas em cursos técnicos foram no EMI; e, em 2018, os números são de 71,35%. No IFG esses índices são, respectivamente, 52,44% e 60,87%. Assim sendo, é relevante que o Ensino Médio Integrado conforma o ensino técnico dessas instituições, movimentando mais alunos e, obviamente, mais profissionais e recursos pedagógicos para o atendimento da demanda. Para a consulta das matrículas ofertadas nos demais cursos do IFG e IFMT, indico a consulta do Anexo D desta tese.

Em ambos os IFs, o número de matrículas no Ensino Superior é maior do que no EMI, o que pode coadunar com as conclusões de Frigotto (2018a), sobre um direcionamento dos Institutos Federais a uma possível lógica bacharelesca, comum às Universidades Federais e à constituição de novas dualidades dentro da própria instituição. O autor constatou que a maior parte dos IFs passou a ofertar maior quantidade de cursos de nível superior, sendo que, em alguns institutos, esses cursos correspondem a até 50% das vagas disponíveis.

Nessa mesma pesquisa, Frigotto (2018a) constatou outra tendência dos IFs. Com a priorização dos cursos de formação inicial e continuada via PRONATEC (no primeiro governo Dilma Rousseff (2010-2014), os cursos técnicos de nível médio (em especial os de PROEJA e os integrados) tiveram uma tendência a serem ofertados mais por força da lei do que pelos projetos de formação pedagógicos em desenvolvimento nessas escolas. No trecho abaixo, o autor é bem claro em relação às justificativas para essa interpretação sobre os (re)encaminhamentos da identidade institucional relacionadas às modalidades ofertadas na Rede Federal:

Ao mesmo tempo em que em outra questão declaram [os servidores entrevistados] ser o Ensino Médio Integrado a prioridade, nota-se que em tão curto tempo quase 50% dos alunos são de cursos superiores e a tendência é abrir mestrado, etc. Como explicar que em tão pouco tempo para o que era uma escola de nível médio técnico já tenha aproximadamente 50% no nível superior? E como isso se expressa na rede como um todo? Quer pelo ingresso rápido e em grande quantidade de jovens mestres e doutores nos IFs, quer pelo fato de ter os mesmos quesitos de universidade, quer pela pressão, em particular no interior, onde não há tantas ofertas de ensino superior, parece confirmar-se nossa hipótese de que a tendência dos IFs é seguir o rumo da UTFPR. (FRIGOTTO, 2018c, p. 142).

Seriam necessários mais dados para contrapor ou corroborar as tendências constituídas no IFG e no IFMT em relação às apontadas por Frigotto. Contudo, duas observações podem ser realizadas. A primeira é que a quantidade de alunos dos cursos de graduação (cursos tecnológicos, bacharelados e licenciaturas) é maior do que os matriculados no Ensino Médio Integrado. O que, em parte, coaduna com o argumento dele. Entretanto, considerando que o EMI é apenas uma modalidade dentre os cursos de nível médio, este comporta mais alunos que quaisquer modalidades de cursos superiores consideradas isoladamente. Desse modo, considerando como indicador o número de alunos matriculados, esses IFs não apontariam a tendência bacharelesca do modo como Frigotto (2018b) constatou.

Somente os dados da PNP não permitem sustentar o argumento da premência do EMI nesses IFs em relação às demais modalidades. Assim sendo, realizei pesquisas em outras fontes para apoiar essa afirmação. No caso do IFMT, localizei informações quanto ao número de matrículas nos relatórios de gestão de 2012, 2013 e 2014 (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012, 2014b, 2015b)⁶². Os dados mostram a inclinação para o EMI, ao lado do crescimento de matrículas em cursos superiores.

Tabela 02 - Vagas ofertadas e matrículas nas modalidades 2012 a 2014 - IFMT

	2012		2013		2014	
	Vagas Ofertadas	Matrículas	Vagas Ofertadas	Matrículas	Vagas Ofertadas	Matrículas
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	1.497	4.785	1.695	5255	1.808	5.527
Cursos técnicos subsequentes	1.416	4.533	832	3942	710	2.606
Cursos técnicos concomitantes	0	0	0	4	0	0
PROEJA	200	1081	48	618	1	343
Graduação	1.466	4.376	1.482	5.223	1.385	5.174
Pós-graduação lato sensu	31	664	7	402	0	244
Pós-graduação stricto	10	10	10	20	10	30

⁶² Os relatórios de gestão, exigidos pelo Tribunal de Contas da União, são elaborados anualmente pelas instituições, e reúnem informações quanto à utilização dos recursos públicos pela administração pública federal. O uso dos recursos públicos deve ser justificado com base nas regulamentações que fundamentam a entidade administrativa federal. Uma hipótese para o fato de não se terem dados anuais específicos sobre o Ensino Médio Integrado se dá pela falta de exigência legal de uma meta mensurável estabelecida por lei. Ademais, a cada ano, os relatórios de gestão pesquisados apresentaram diferentes indicadores para apresentar o cumprimento de metas de cada IF. Sem dúvida, a partir da Plataforma Nilo Peçanha em 2018, tem-se esse importante banco de dados de informações coletadas com uma metodologia mais clara e unificada para toda a Rede.

sensu						
Formação Inicial	0	202	0	145	32	142
Formação Continuada	14	332	0	479	48	486
Total vagas ofertadas/matrículas	4.634	15.983	4.074	16.088	3.994	14.552

Fonte: Relatórios de Gestão do Instituto Federal de Mato Grosso, 2012, 2013 e 2014.

O Ensino Médio Integrado, como modalidade isolada, respondeu pela maior parte da demanda entre 2012 a 2014, superando o número de alunos matriculados nos cursos de graduação. Mais uma evidência da premência do EMI como política institucional e indutora das ações realizadas no IFMT.

Ao olhar os dados em relação às matrículas, especificamente dos *campi* onde realizei o estudo com os egressos, uma importante observação é a de que o Ensino Médio Integrado é a modalidade que mais movimenta estudantes nessas escolas. A tabela 03 relaciona informações sobre matrículas no Ensino Médio Integrado em comparação com as demais modalidades obrigatórias por lei.

Tabela 03 - Alunos Matriculados em 2017 nos três *campi* com a pesquisa realizada com alunos egressos

		1	2	3	4	5
2017	IFMT <i>Campus</i> Rondonópolis	1.066	469	856	70	65
	IFG <i>campus</i> Aparecida de Goiânia	1.079	331	564	205	129
	IFG <i>campus</i> Inhumas	1.071	309	483	174	51
2018	IFMT <i>Campus</i> Rondonópolis	964	547	722	75	77
	IFG <i>campus</i> Aparecida de Goiânia	978	350	512	214	158
	IFG <i>campus</i> Inhumas	926	287	358	111	49

Legenda:

- 1- Alunos Matriculados;
- 2- Alunos Matriculados nos cursos de Ensino Médio Integrado
- 3- Alunos Matriculados nos cursos de Ensino Técnico em geral⁶³
- 4- Alunos Matriculados nos cursos de Licenciatura
- 5- Alunos Matriculados nos cursos de PROEJA

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, Levantamento de 2017 e 2018.

⁶³ Ao considerar os alunos nos cursos de Ensino Técnico em Geral, agregam-se as modalidades PROEJA, Concomitante, Subsequente e, obviamente, o Ensino Médio Integrado.

Em 2017, no *campus* Rondonópolis, 469 alunos estavam matriculados no Ensino Médio Integrado, correspondendo a 54,8% de todos os estudantes dos cursos técnicos (856 no total). Em 2018, esse percentual foi de 75,8% (547 de 722 matrículas). Considerando essa mesma relação, o IFG *campus* Aparecida de Goiânia tem os seguintes percentuais de alunos matriculados no EMI em relação ao Técnico em geral: 58,7% em 2017 e 68,4% em 2018; já Inhumas, respectivamente, apresenta 64,0% em 2017 e 80,2% em 2018.

Comparando com os dados do PROEJA, que é uma demanda expressamente obrigatória na lei, o *campus* Aparecida de Goiânia apresenta quantidade de matrículas mais expressiva que os demais *campi* investigados, com um índice corresponde a 30,85%. Na verdade, demasiadamente considerável em relação a Rondonópolis e a Inhumas, que apresentam, respectivamente, percentual de 10,66% e 13,68% de matrículas em relação ao total de alunos dos cursos técnicos em 2018.

Frigotto (2018b) destacou que a legislação, no que concerne à aplicação dos percentuais obrigatórios, não é clara em definir se essa meta deve ser cumprida por Instituto ou pelos *campi*. Pela leitura do Termo de Acordo e Metas de 2010, entre Ministério da Educação e os Institutos Federais, é possível compreender que essa obrigação é realizada com cada unidade da Rede Federal, ou seja, cada IF, escola vinculada às universidades federais, CEFET, a UTFPR e o Colégio Pedro II. Até mesmo os dados disponíveis na PNP apresentam essa relação de matrículas equivalentes por todas as unidades, não por *campus*. Mas, de qualquer modo, os dados apresentados anteriormente confirmam que o EMI movimenta os *campi*. Ou seja, de fato o Ensino Médio está sendo realizado “prioritariamente” na modalidade integrada, conforme o Art. 7º da Lei 11.892/2008 nesses *campi*, mesmo dez anos após a institucionalização da Rede. A investigação da existência ou não de uma cultura bacharelesca em andamento necessitaria de entrevistas com servidores, o que não foi possível em decorrência das dificuldades com a autorização de realização da pesquisa com o Comitê de Ética e Pesquisa do IFG, relatadas na Introdução desta tese.

Essa demanda específica, em geral de jovens entre 14 a 18 anos, certamente mobiliza esforços acadêmicos e institucionais para a execução das atividades concernentes ao Ensino Médio Integrado. Dinamiza a composição dos quadros permanentes de servidores técnicos-administrativos e docentes, seja das modalidades técnicas seja das consideradas de núcleo de área comum, além de uma série de esforços administrativos e educacionais, para a estruturação

de instalações para a realização dos cursos, e para o trabalho das equipes pedagógicas para lidar com as especificidades dessa demanda.

Nessa perspectiva, na próxima seção, apresento dados sobre a especificidade dessa demanda, com uma caracterização sociográfica dos estudantes matriculados no Ensino Médio Integrado nesses *campi*, despendendo uma atenção especial ao curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio.

2.4 Caracterização Sociográfica dos jovens que compuseram o Ensino Médio Integrado nos três *campi*

Em seu depoimento à pesquisa, Urânio disse que sua mãe receava de que ela tivesse que estudar e trabalhar para frequentar a universidade, assim como fizeram seus irmãos mais velhos. Ela é a mais jovem dos seis filhos, com uma diferença de seis anos para o irmão imediatamente mais velho. Ela reconhece que nasceu e foi criada em um momento diferenciado da vida familiar, na qual os pais, ainda que com dificuldades, tinham condições econômicas para mantê-la exclusivamente dedicando-se aos estudos. Sua escolarização se iniciou durante a década de 2000, período em que Pochmann (2015) demonstrou ter ocorrido uma importante inflexão na evolução da estrutura da sociedade brasileira, especialmente a partir de 2004. O autor analisou as mudanças na distribuição de renda da população no final dos anos 1990 e durante a década seguinte. Ao reconhecer uma mudança de perfil nos três níveis de renda da população analisados em sua pesquisa⁶⁴, Pochmann expôs as seguintes conclusões:

Em síntese, registra-se que, somente entre 2005 e 2008, 11,7 milhões de brasileiros abandonaram a condição de menor renda, enquanto 7 milhões de indivíduos ingressaram no segundo estrato de renda e 11,5 milhões transitaram para o estrato superior de renda. (POCHMANN, 2015, l. 1177–1178).

Para ele, essa mudança está relacionada à derrota do neoliberalismo nas eleições de 2002 e à implementação da agenda do novo sindicalismo, associados à difusão do padrão de consumo de massa e ao desenvolvimento de um modelo de bem-estar social. Contexto em que o pleno emprego e o combate à pobreza e desigualdade de renda se mostraram estratégicos.

⁶⁴ Pochmann dividiu o conjunto da população brasileira no ano de 2001 em três partes equivalentes e acompanhou a sua evolução a partir de então. Os estratos indicados por ele correspondem à renda individual, sendo os seguintes: a) estrato mais baixo com o rendimento individual de até R\$188, b) estrato intermediário, com renda de R\$188 a R\$465, e c) estrato superior, com rendimentos individuais acima de R\$465. Tal classificação permitiu que ele realizasse sua análise, retroagindo e avançando no tempo em relação a 2001 (POCHMANN, 2014).

Assim sendo, o período em que Urânio relatou que sua família teve melhores condições para a sua escolarização coincidiu com a reorganização do planejamento familiar (os pais dela decidiram não ter filhos por algum tempo), com o aumento das políticas sociais e emprego e a inserção das classes populares em novos padrões de consumo. Para que ela pudesse ter acesso a uma boa escola pública no Ensino Médio, sua mãe tentou conseguir uma vaga em uma escola militarizada, o que não foi bem-sucedido, por não ter sido contemplada no sorteio das vagas⁶⁵.

Outra estratégia adotada pela mãe foi procurar saber se havia um CEFET em Goiânia. Nessa busca, ficou sabendo da inauguração do IFG em Aparecida de Goiânia. Sua mãe também sabia das cotas para negros e estudantes oriundos de escolas públicas e se utilizou dessa política pública para inscrever a filha no processo seletivo, prosseguindo no seu objetivo de buscar uma boa escola pública de Ensino Médio para que a filha se preparasse e tivesse melhores condições para prestar os exames admissionais de ingresso em uma universidade pública. O caminho trilhado por Urânio, no qual o IF se tornou “o próprio caminho”, sintetiza um ponto em comum na trajetória dos entrevistados: famílias de classes populares que reconhecem a necessidade de colocar seus filhos em escolas de melhor qualidade e que se utilizam de diferentes recursos para que eles possam usufruir objetivamente dessas oportunidades.

É comum também o fato de eles terem estudado em *campi* que nasceram das expansões da Rede Federal iniciadas no governo Lula – Inhumas em 2007, Rondonópolis em 2011 e Aparecida de Goiânia em 2012 – diferentemente do *campus* Goiânia Centro, que já se configurava como ETF e CEFET e, também, uma das opções consideradas pela mãe de Urânio. Porém, o *campus* de Goiânia Centro, por ser uma escola mais antiga, “tradicional” e com prestígio, inclina-se a ter uma relação diferente com sua comunidade, comparativamente às novas instituições de ensino derivadas da expansão, realizadas a partir do governo Lula. São estas que precisaram ser formuladas e forjadas e, nesse processo, construíram e reconstruíram

⁶⁵ Para Guimarães e Lamos (2018), a proposta das escolas militares é sedutora para parte da sociedade civil, haja vista a notável diminuição do número de reprovações (o que pode se relacionar com o fato de que alunos com dificuldades tendem, via mecanismos intraescolares, a serem “convidados” a se retirarem da instituição) e a introdução da disciplina militar com princípios norteados pela hierarquia. A militarização de escolas estaduais em Goiás vem sendo apresentada como solução para a problemática da violência escolar, bem como propagandeada como “solução” para um ensino de qualidade. Na verdade, conforme expõem Pinheiro e Guimarães (2018), o modelo de administração aplicada para essas escolas, assim como as Organizações Sociais (OSs), fazem parte de uma política educacional adotada pelo Estado de Goiás com vistas à terceirização da educação. Sugiro a leitura desses dois artigos que tratam tanto do modelo de gestão quanto do avanço da perspectiva conservadora assumida pelos recentes governos do Estado de Goiás.

suas identidades⁶⁶ nesses últimos anos.

A seguir, no Quadro 02, apresento a relação de cursos ofertados no Ensino Médio Integrado entre 2011 e 2016 nos três *campi*, com base em informações adquiridas por meio do Serviço de Informação ao Cidadão (SIC):

Quadro 02 - Cursos ofertados no Ensino Médio Integrado no período entre 2011 e 2016

IFMT <i>campus</i> Rondonópolis	IFG <i>campus</i> Aparecida de Goiânia	IFG <i>campus</i> Inhumas
Química	Química	Química
Secretariado	Agroindústria	Agroindústria
Alimentos	Informática	Edificações
Manutenção e Suporte em Informática – modalidade PROEJA	Manutenção e Suporte em Informática – modalidade PROEJA	Alimentos – modalidade PROEJA
Alimentos – modalidade PROEJA	Panificação – modalidade PROEJA	Panificação – modalidade PROEJA
		Modelagem do Vestuário - PROEJA

Fonte: Dados fornecidos pelas instituições via Serviço de Informação ao Cidadão.

Conforme apresentado no discurso dos PDIs, a escolha dos cursos nos *campi* aparece relacionada às demandas locais por formação técnica em cada região, norteadas pela definição das “vocações” regionais. No caso desses três *campi*, pode-se perceber uma propensão para cursos associados aos setores secundários e terciários da economia, relacionados a esses “dons” de suas localidades⁶⁷.

⁶⁶ O tema das identidades dos IFs é deveras recorrente em pesquisas sobre essas instituições. O estado da arte apresentado no quarto capítulo da obra de Frigotto (2018a) apresenta alguns dos trabalhos que trazem a discussão sobre o forjar e o construir dessas identidades entre a IFs, comunidades, arranjos produtivos locais e Estado. Considerando que, mesmo sendo escolas “novas”, trazem os passados presentes (apresentadas no capítulo anterior) na construção dessas identidades.

⁶⁷ Seria arbitrária uma definição de que determinado curso seria especificamente voltado para algum desses setores da economia. Caso fosse analisado o curso técnico em Química, perceberia que o Catálogo Nacional de Cursos

Explicito, a partir de agora, algumas características do perfil socioeconômico, racial e de gênero dos alunos do Ensino Médio Integrado, o que ajuda a perceber a real demanda atendida nessa modalidade entre 2011 e 2016. Nesse período, 2.091 alunos estiveram matriculados nos cursos dessa modalidade. A tabela 04 exibe dados de raça/cor:

Tabela 04 – Frequência acumulada de Raça/cor dos alunos matriculados do Ensino Médio Integrado. Período 2011-2016

Cor/raça	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Amarelo	34	1,6	1,7	1,7
Branco	710	34	34,9	36,6
Indígena	7	0,3	0,3	36,9
Outros	7	0,3	0,3	37,3
Pardo	1105	52,8	54,4	91,6
Preto	170	8,1	8,4	100
Total	2033	97,2	100	
NR	58	2,8		
	2091	100		

Fonte: Dados fornecidos pelas instituições via Serviço de Informação ao Cidadão.

Uma ressalva é necessária. A declaração racial inclinou-se, majoritariamente, a ser heteroatribuída, pois, no Ensino Médio Integrado, quase a totalidade dos alunos, com exceção do PROEJA, tinha menos de 18 anos quando realizou a matrícula. Os alunos considerados brancos, pretos e pardos tiveram suas identidades de cor e raça definidas pelos seus responsáveis, com sua miríade de representações sobre a classificação cor/raça – obviamente mediada pelas históricas relações raciais, racistas e classistas.

Dos 2.091 alunos dos cursos do Ensino Médio Integrado, do *campus* Inhumas, Rondonópolis e Aparecida de Goiânia, houve um total de 2.033 de respostas válidas para a

Técnicos (CNCT) do Ministério da Educação afirma que as atividades a serem desenvolvidas pelo profissional técnico dessa área atravessa desde a produção até a comercialização e suporte dos produtos finalizados. Assim sendo, tornam-se cada vez mais fluídas essas possibilidades de trabalho, apesar de mostrarem um distanciamento em relação às atividades mais diretamente ligadas ao setor primário. O técnico em agroindústria, por exemplo, conforme o CNTT, tem como campo de atuação: “agroindústrias e indústrias de alimentos e bebidas; laboratórios de análises de alimentos; consultorias; órgãos de fiscalização higiênico-sanitárias; instituições de ensino e/ou de pesquisa” (BRASIL, 2016, p. 163). Portanto, as profissões técnicas em ofertas nesses IFs, mesmo nessas regiões de “vocação” hegemônica para o setor primário, têm seu campo de atuação imediato para as atividades no setor secundário e terciário, ainda que vinculadas diretamente ao setor primário. Não seriam mais aqueles técnicos que vão direto para o trabalho manual no solo, por exemplo. O que mostra a transformação da natureza do trabalho técnico com o incremento das novas tecnologias e da especialização flexível, mas que ainda mantém algumas determinações que o colocam hegemonicamente como trabalho de execução distintos dos trabalhos de direção.

classificação raça/cor, o que corresponde a 97,2% do total. Desses 54,4% (1.105 alunas/os) são pardos, e 34,9% (710) brancos, somente 8,4 % (170) pretos. Considerando uma comparação dicotômica entre brancos e não-brancos, tem-se um total de 34,9% de brancos e 65,1% de não brancos.

Em relação aos indicadores de sexo e renda, apresento o Gráfico 03:

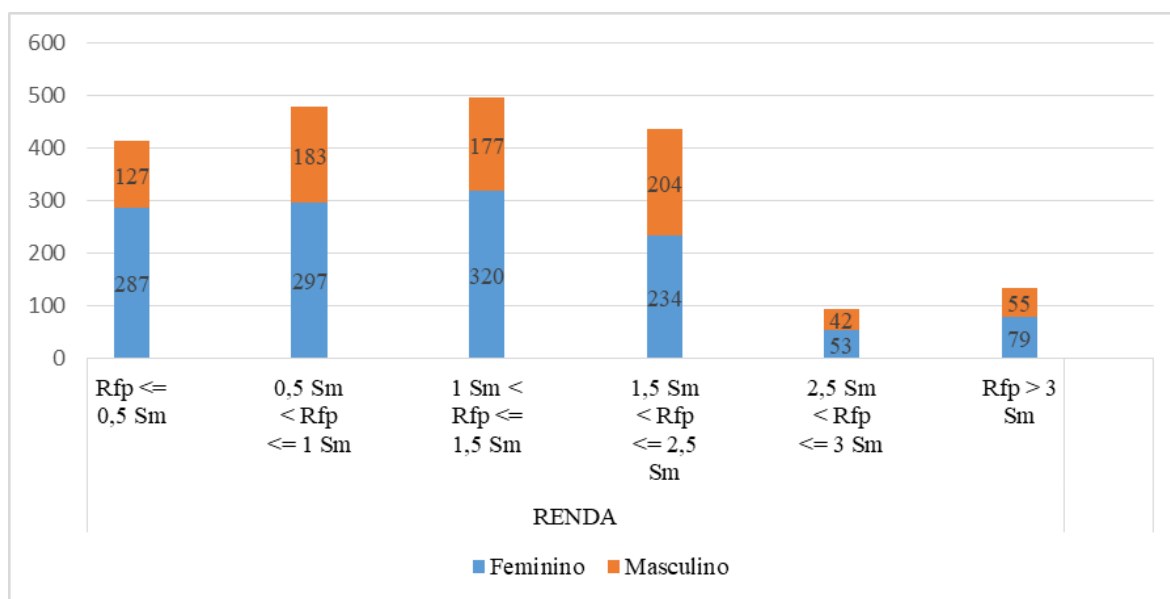


Gráfico 03 – Sexo e renda dos alunos matriculados do Ensino Médio Integrado dos três *campi* com alunos entrevistados – período 2011-2016

Fonte: Dados fornecidos pelas instituições via Serviço de Informação ao Cidadão.

No que diz respeito às questões válidas sobre gênero e renda, a maioria dos estudantes matriculados no período, 61,7% (1.270 estudantes) são mulheres e 33,30% são homens (788 estudantes). O estrato de até 0,5 salário mínimo por pessoa na família é o que apresentou a maior diferença de renda familiar (55,74% de alunas e 44,28% de alunos). Como considerável parcela desse universo compõe-se de pessoas menores de 18 anos que dependem economicamente de suas famílias, não se pode afirmar uma desigualdade de renda com base em diferenciações nas ocupações desenvolvidas por mulheres e homens.

Os alunos que apresentaram no ato de matrícula renda maior do que 2,5 salários mínimos por pessoa da família estão em número menor. É necessário, sem dúvida, considerar a Lei 12.772/2012, que reserva vagas para alunos com renda familiar mensal de até 1,5 salários mínimo por pessoa da família. Essa Lei se apresenta como um importante mecanismo de acesso

das pessoas de camadas mais inferiores de renda à escola, numa direção contrária ao que Costa (2011) apontou em sua pesquisa – anterior à existência dessa Lei – quando tratou da apropriação das vagas do Ensino Médio Integrado pelos filhos das classes médias.

Ao fazer um recorte de gênero no que se refere aos cursos, é possível notar algumas tendências entre os cursos escolhidos pelas alunas e pelos alunos.

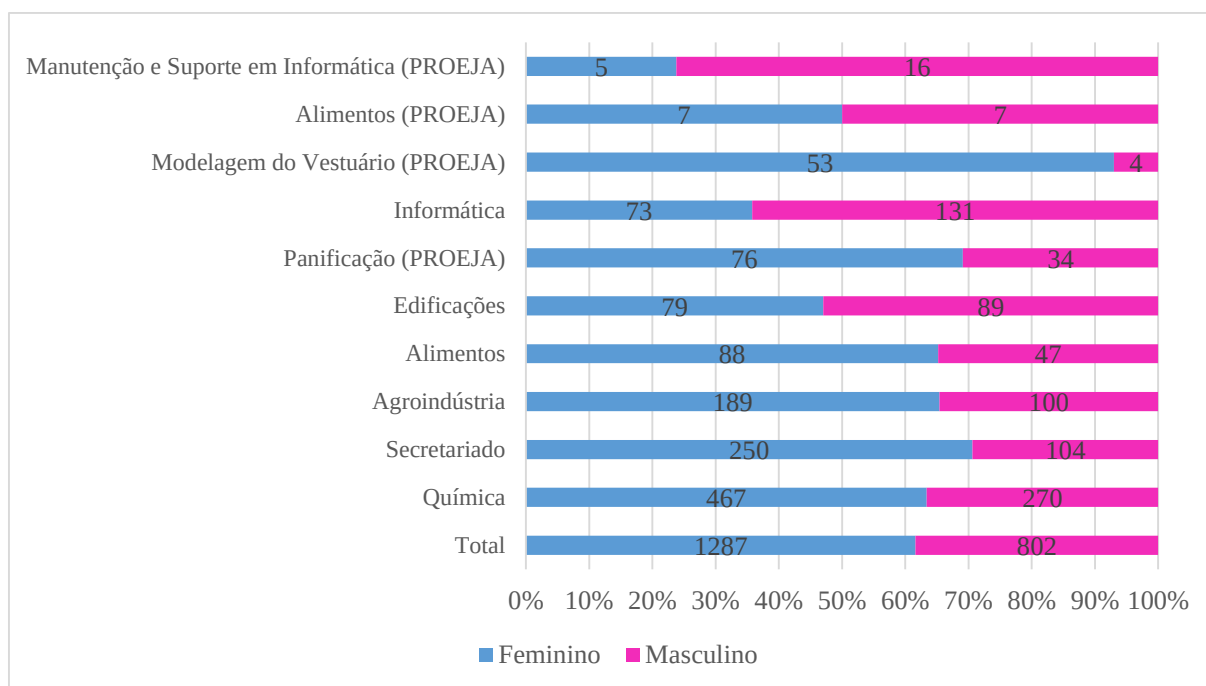


Gráfico 04 – Classificação por sexo das/dos estudantes matriculados no EMI nos três campi 2011-2016

Fonte: Dados fornecidos pelas instituições via Serviço de Informação ao Cidadão.

Se se considerar o total de alunas e alunos matriculados⁶⁸, 61,6% são mulheres e 38,3% são homens. Algumas observações podem ser realizadas, considerando que alguns cursos apresentaram diferenças significativas em relação a esse percentual. Cito alguns casos como exemplo.

Os cursos de Informática e Manutenção e Suporte em Informática apresentaram mais homens do que mulheres matriculadas no período. Em cursos da área de Informática, Lima (2017) afirma que essa distinção de gênero, que apresenta uma predominância masculina,

⁶⁸ Houve uma variação de 2 alunos para menos (2089) na classificação por sexo/gênero em comparação ao número total de alunos matriculados pelas instituições (2091), dispostos na Tabela 04. Fato que pode ter decorrido de algum tipo de inconsistência na coleta de dados, mas que, sobremaneira, não interfere significativamente nas análises aqui realizadas.

refere-se à associação da área de tecnologia da informação (TI) à dinamização da economia mundial, conferindo-lhe certo prestígio e poder. O primeiro passo em direção ao mercado de trabalho em TI é a formação no ensino técnico, o que tende a se reproduzir, segundo ela, em todo o setor. São evidências que revelam a dualidade estrutural na educação, para além de uma perspectiva de classe, conforme apresentado no primeiro capítulo, também se configurando segundo dimensões de gênero. O valor e o prestígio de certas profissões se interpenetram com a questão de gênero e classe das pessoas que irão desenvolvê-las – considerando que uma das bases históricas da divisão entre trabalho manual e intelectual, desenvolvida no modo de produção capitalista, também consistiu na divisão sexual do trabalho e na desvalorização do trabalho feminino em relação ao masculino, seja como trabalho produtivo⁶⁹ seja como trabalho doméstico.

Os cursos de Modelagem de Vestuário, Secretariado e Panificação apresentaram ainda mais alunas do que alunos. Essas seriam profissões consideradas “predominantemente” femininas, ao passo que a leitura acima exposta de Lima (2017) reconheceu a área de Tecnologia da Informação como masculina. Santos (2013) considera as distinções de gênero nas escolhas de cursos na educação profissional nos Institutos Federais por alunas e alunos, porém apresenta um olhar distinto de Lima (2017), ao considerar que as alunas optam por determinados cursos em decorrência das oportunidades que o mercado lhes oferece ou por gostos pessoais. Assim como vislumbram possibilidades de optar por cursos ligados às novas tecnologias, nos quais algumas atividades laborais poderiam ser desenvolvidas com maior “negociação” do tempo ou atividades remotas. Por esse prisma, as predominâncias masculinas e femininas nos cursos técnicos teriam menor relevância nas decisões dos cursos escolhidos por meninos e meninas⁷⁰.

Uma correlação entre os indicadores de renda e sexo não indicaria possíveis

⁶⁹ Ao mencionar a diferenciação entre trabalho produtivo e doméstico, refiro-me à discussão que Marx realizou sobre o trabalho produtivo e trabalho improdutivo no contexto da produção capitalista. Para o autor, “Só o trabalho que se transforma diretamente em capital é produtivo [...] trabalho que produz mais-valia ou que é força que permite ao capital criar mais-valia, assumir a figura do capital, de valor que cresce por si mesmo”. (MARX, s.d., l. 47–49). Ou seja, o trabalho é produtivo quando, desde o começo, seu produto se subsume ao capital e acresce valor a este. Na mesma obra, Marx afirma que “[...] uma cantora que vende seu canto por conta própria é um trabalhador improdutivo. Mas a mesma cantora, se um empresário a contrata para ganhar dinheiro com seu canto, é um trabalhador produtivo, pois produz capital” (MARX, s.d., l. 157-158). Nessa acepção, o contexto do trabalho doméstico também poderia ser pensado numa linha de raciocínio semelhante ao do trabalho da cantora, quando relacionado diretamente à subsunção real do trabalho ao capital e à produção de valor.

⁷⁰ Para aprofundamento nas relações de gênero nas escolhas dos cursos nos Institutos Federais, sugiro a consulta à tese de doutorado de Santos (2013), mencionada nesse parágrafo, assentada em discussões de gênero numa perspectiva pós-estruturalista.

desigualdades de gênero, pois os alunos do Ensino Médio Integrado vivem com seus familiares, sendo dependentes economicamente deles, assim o estudante não é responsável diretamente por parcela da renda familiar – a não ser nos casos dos alunos do PROEJA.

Já um recorte utilizando-se dos indicadores de renda e raça/cor é possível tanto com o uso dos dados dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, obtidos pelo SIC, quanto através da consulta à Plataforma Nilo Peçanha. Desse modo, foi possível traçar algumas tendências, com algumas ressalvas. No caso da coleta de dados por meio do SIC junto aos *campi*, foi necessário considerar as categorias que eles utilizaram em suas coletas de dados. Os *campi* utilizaram-se de recortes de renda diferentes daqueles utilizados pela Plataforma Nilo Peçanha. Assim, para deixar os dados passíveis de serem comparados àqueles sobre renda, conseguidos junto às escolas, foram equiparados aos da PNP, com exceção dos estratos maiores ($2,5 \text{ Sm} < \text{Rfp} \leq 3,5 \text{ Sm}$ e $\text{Rfp} > 3,5 \text{ Sm}$), pois os *campi* não os disponibilizaram em específico (mas somente os estratos $2,5 \text{ Sm} < \text{Rfp} \leq 3 \text{ Sm}$ e $\text{Rfp} > 3 \text{ Sm}$), que, nesse caso, são mencionados e especificados na análise como estratos superiores de renda.

Considerando a multiplicidade de alunos que os IFs atendem em suas várias modalidades, há uma considerável diversidade socioeconômica e racial. Como o objetivo do trabalho centra-se no Ensino Médio Integrado, os dados que coletei, seja nos *campi*, seja na Plataforma Nilo Peçanha, são referentes a essa modalidade, não considerando os cursos das modalidades subsequente e concomitante, e os cursos de nível superior e FIC. Portanto, na Tabela 05 estão compilados esses dados citados:

Tabela 05 – Indicadores de renda e raça dos alunos matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nos três *campi* – 2011/2016

Estrato de Renda	Amarelo		Branco		Indígena		Pardo		Preto		Outros		Total	
	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual
Rfp <= 0,5 Sm	6	17,6%	128	18,2%	1	14,3%	216	20,0%	44	25,9%	5	71,4%	400	19,98%
0,5 Sm < Rfp <= 1 Sm	8	23,5%	183	26,1%	0	0,0%	243	22,5%	37	21,8%	1	14,3%	472	23,58%
1 Sm < Rfp <= 1,5 Sm	11	32,4%	156	22,2%	3	42,9%	276	25,5%	41	24,1%	0	0,0%	487	24,33%
1,5 Sm < Rfp <= 2,5 Sm	7	20,6%	142	20,2%	2	28,6%	241	22,3%	29	17,1%	0	0,0%	421	21,03%
2,5 Sm < Rfp <= 3 Sm	1	2,9%	33	4,7%	0	0,0%	46	4,3%	9	5,3%	0	0,0%	89	4,45%
Rfp > 3 Sm	1	2,9%	60	8,5%	1	14,3%	60	5,5%	10	5,9%	1	14,3%	133	6,64%
Total	34	1,70%	702	35,06%	7	0,35%	1082	54,04%	170	8,49%	7	0,35%	2002	100,00%

Fonte: Dados fornecidos pelas instituições via Serviço de Informação ao Cidadão. Elaboração própria.

Chama atenção, na Tabela 05, o número de alunos brancos matriculados com renda maior do que 3 salários mínimos (8,5% ou 60 alunos). Estes apresentam percentual superior aos alunos pardos (5,5% ou 60 alunos), considerando que, no total, são 702 estudantes brancos e 1.082 pardos. Ao se compararem os dados com alunos pretos, a diferença é mais substancial ainda, pois são 5,9% nessa faixa de renda, ou seja, 10 dos 170 alunos pretos.

Os alunos pretos correspondem a 8,9% do total de matriculados no período. No estrato de renda de até 0,5 salários mínimos familiar por pessoa, o percentual de alunos pretos é maior do que das demais categorias contabilizadas. 25,9% dos alunos pretos estão nesse estrato, e os números de pardos e brancos nesse mesmo são, respectivamente, 20% e 18,2%.

O percentual de alunos declarados pretos (8,49%) é bem menor no período, comparado aos alunos brancos (35,06%) e pardos (54,04%). E, mesmo assim, estão em maior percentual nos estratos de renda inferior. Essas observações evidenciam uma diferenciação de renda que se entrecruza com a dimensão de raça. Ou seja, alunos pretos apresentam renda familiar por pessoa em geral menor do que a população parda ou branca. Essa evidência está posta também ao se verificarem os dados a partir do terceiro estrato de renda (1,5 s.m. $\leq$ rfp $\leq$ 2,5 s.m.). Em percentual, o número de alunos pretos é menor que pardos e brancos.

Ao trazer os dados somente da Plataforma Nilo Peçanha, verificam-se os seguintes dados referentes ao ano de 2019:

Tabela 06 – Indicadores de renda e raça dos alunos matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nos três *campi* – 2019

	Amarelo		Branco		Indígena		Pardo		Preto		Não declarada		Total	
Estrato de Renda	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual
Rfp <= 0,5 Sm	3	15,8%	66	16,3%	0	0,0%	144	24,0%	17	20,2%	18	24,0%	248	20,95%
0,5 Sm < Rfp <= 1 Sm	4	21,1%	80	19,8%	0	0,0%	118	19,6%	18	21,4%	21	28,0%	241	20,35%
1 Sm < Rfp <= 1,5 Sm	4	21,1%	58	14,4%	0	0,0%	100	16,6%	20	23,8%	7	9,3%	189	15,96%
1,5 Sm < Rfp <= 2,5 Sm	2	10,5%	78	19,3%	1	100,0%	106	17,6%	12	14,3%	16	21,3%	215	18,16%
2,5 Sm < Rfp <= 3,5 Sm	1	5,3%	18	4,5%	0	0,0%	16	2,7%	3	3,6%	7	9,3%	45	3,80%
Rfp > 3,5 Sm	0	0,0%	29	7,2%	0	0,0%	23	3,8%	3	3,6%	0	0,0%	55	4,65%
Não Declarada	5	26,3%	75	18,6%	0	0,0%	94	15,6%	11	13,1%	6	8,0%	191	16,13%
Total	19	1,60%	404	34,12%	1	0,08%	601	50,76%	84	7,09%	75	6,33%	1184	100,00%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2019. Elaboração própria.

O número de alunos matriculados brancos com renda maior que 3,5 salários mínimos, em percentual, pelos dados da PNP, é maior (7,2%) do que os alunos pardos (3,8%). Em números totais, são um total de 404 alunos brancos e de 601 alunos pardos.

No que condiz ao estrato mais inferior de renda, os alunos pardos são 24% (144 de 601) e brancos são 16,3% (66 de 404). Os números comparando pardos e brancos também são semelhantes em percentual nos dois estratos imediatamente acima. Contudo, considerando-se que o número de pessoas declaradas pardas é maior, estes estão proporcionalmente em maior quantidade nos estratos inferiores de renda do que os brancos.

Nos estratos $0,5 \text{ Sm} < \text{Rfp} \leq 1 \text{ Sm}$ e $1 \text{ Sm} \leq \text{Rfp} \leq 1,5 \text{ Sm}$, o número de pessoas pretas é maior do que os pardos e brancos. Mas deve-se considerar que o número de pessoas autodeclaradas pretas é bem menor do que dessas outras categorias – apenas 7,09% do total. O número de pessoas que foram declaradas pardas é substancial, ainda considerando a influência da Lei 12.772/2012. Mesmo com essa legislação, a declaração de cor preta ainda tem número muito inferior aos pardos.

Em relação aos alunos declarados brancos, os números são de 35,06% do total de alunos na tabela com dados do SIC e de 34,12% nos dados da PNP. Entretanto, é preciso observar que alunos brancos também podem ter acessado a instituição por meio da reserva de vagas para alunos de escolas públicas, por meio da Lei 12.772/2012.

Comparando os dados das Tabelas 05 e 06 é evidente que os alunos que foram declarados de cor preta, além de consideravelmente reduzida em relação aos pardos e brancos, ainda estão em situação de renda inferior. E nos estratos mais elevados, as pessoas consideradas brancas aparecem significativamente.

Quanto aos alunos indígenas, constata-se que esses *campi* apresentam uma precária inserção desses alunos em seus cursos. Em alguns *campi* dos Institutos Federais é comum realizar cursos específicos com comunidades indígenas e quilombolas. Mas esse não é o caso de nenhum desses três *campi*, o que não significa que não haja comunidades indígenas ou quilombolas em suas cercanias para serem atendidas pela educação de Ensino Médio, tecnológica e profissional. Isso, com certeza, merece um estudo mais aprofundado, objeto de outro trabalho de investigação.

Outro dado que apresento nessa caracterização é a procedência de escola. Antes,

todavia, é necessário explicar mais uma adequação dos dados coletados em diferentes fontes de pesquisa, os quais foram solicitados via Serviço de Informação ao Cidadão em agosto de 2018, pois a unificação da metodologia de coleta de dados para a caracterização da Rede Federal ocorre apenas em 2018 com a Plataforma Nilo Peçanha. Antes disso cada escola fazia esse trabalho obedecendo às categorias e aos procedimentos utilizados por cada IF em geral, ou aquelas orientadas pelas Secretarias de Registro Escolar do *campus* em específico. Cito o exemplo do *campus* Rondonópolis que utilizou quatro categorias distintas para denominar a procedência do estudante da escola pública: a) público municipal, b) público estadual, c) público federal e d) público. Deste modo, compilei em uma única categoria – “público” – a proveniência dos alunos quando estudaram em escolas públicas antes de iniciarem os estudos no IF, não mencionando qual rede a escola pertencia. Esse foi o modo possível para comparar os dados do IFG e IFMT.

Assim considerando, os dados coletados apontaram que 72% dos alunos matriculados nos três *campi* no período têm procedência no ensino público; 20,29% no ensino privado; 7,16% em ambas os sistemas; e 0,65% no ensino filantrópico. Os índices de acesso de estudantes de escolas públicas nesses IFs estão acima dos definidos pela Lei 12.772/2012, que estabelece 50% de vagas destinadas para esses alunos. Esse é mais um dado que corrobora o fato de que há uma apropriação do Ensino Médio Integrado nesses Institutos Federais pelos alunos provenientes das classes populares, haja vista que a escola pública brasileira é o *locus* principal de acesso dos filhos das classes populares ao Ensino Fundamental.

Outro ponto importante na caracterização dos alunos que estudaram o EMI nessas escolas se refere aos alunos que a abandonaram. A evasão escolar, nos dados recebidos por meio do SIC, foi categorizada pelas instituições como “Transferência Externa” e “Evadido”. No primeiro caso, corresponde aos alunos que solicitaram transferência da escola e, no segundo, por alunos que se enquadraram no conceito de evadido utilizado pela escola⁷¹.

A Tabela 07 compara as categorias Transferência Externa e Evadido com a variável de renda.

⁷¹ Mais uma vez, esclareço que os dados foram coletados pelas Secretarias Escolares. Portanto, os conceitos utilizados pelos servidores e servidoras de cada escola foram orientados ou internamente por cada *campus* ou pelas regulamentações gerais de cada instituto, na altura das matrículas de cada ano escolar. Apesar dessa ressalva, alguns dados se tornam deveras relevantes nessa caracterização.

Tabela 07 – Cruzamento dos dados entre alunos do Ensino Médio Integrado transferidos e o indicador de renda (três *campi* – 2011-2016)

Estrato de Renda	Total de Evasão + Transferido Externo	Matriculados com renda contabilizados no período	Percentual de Evasão em relação aos matriculados no período	Percentual de Matriculados no Período
Rfp <= 0,5 Sm	137	415	33,01%	20,15%
0,5 Sm < Rfp <= 1 Sm	135	481	28,07%	23,35%
1 Sm < Rfp <= 1,5 Sm	106	497	21,33%	24,13%
1,5 Sm < Rfp <= 2,5 Sm	70	438	15,98%	21,26%
2,5 Sm < Rfp <= 3 Sm	13	95	13,68%	4,61%
Rfp > 3 Sm	13	134	9,70%	6,50%
Total	474	2060	23,01%	100,00%

Fonte: Serviço de Informação ao Cidadão. Elaboração própria.

Entre 2011 e 2016, o percentual de matriculados foi de 43,50% de pessoas com renda declarada em até 1 salário mínimo por pessoa da família. Mas, no mesmo período, 61,08% das pessoas, nessa mesma faixa de renda, apresentaram transferência externa ou evasão escolar. Depreende-se, a partir desses dados, que os alunos com essa faixa de renda apresentaram maior desligamento da instituição em proporção àqueles com faixas de renda mais elevada. Isso pode ser um indicativo das dificuldades que a instituição apresenta para contribuir com a permanência do aluno. O aluno evade, seja pelas dificuldades acadêmicas (seja também pelas emocionais que podem ser derivadas desses mesmos problemas acadêmicos), seja pelas dificuldades financeiras seja ainda por outros motivos, como dificuldades de deslocamento à escola (como é o caso do *campus* Rondonópolis que ainda apresenta certas dificuldades de mobilidade e acesso ao transporte coletivo).

Embora as classes populares sejam as que mais tendem a se apropriar do IF, considerando os indicadores de renda, percebe-se que são nos estratos inferiores de renda que estão os alunos que desistem da escola. Concordo com o argumento de Costa (2011), quando ela destaca que os alunos com rendimentos maiores propendem a ter taxas de transferência ou evasão menores. Entretanto, minha concordância com a autora é parcial, pois, mediante os dados apresentados, é evidente que o Ensino Médio Integrado nesses *campi* é movimentado pelos estudantes das classes populares. Todavia, dentro destas, aqueles que apresentaram maiores rendimentos por pessoa da família tendem a permanecer e concluir os estudos. O que

indica um movimento de desigualdade e estratificação que ocorre no interior das próprias classes trabalhadoras que se utilizam do IF, manifestado pelo abandono escolar dos mais vulneráveis socioeconomicamente.

Não é possível fazer uma comparação entre concludentes e quem não concluiu, porque os dados não são de alunos por turma, mas, sim, da totalidade do Ensino Médio Integrado da instituição. Mesmo assim, além da análise realizada sobre a dimensão da renda, apresento mais duas análises comparando os dados obtidos das transferências externas e a evasão com os indicadores de gênero e raça.

No caso da relação com o gênero, percebi que proporcionalmente meninas e meninos tiveram transferências e evasão semelhantes (22,92% para sexo feminino e 23,57% para o sexo masculino). Todavia, o número absoluto de mulheres matriculadas é de 485 a mais do que homens. Isso mostra que a instituição perdeu substancialmente mais homens do que mulheres. Esse é um indicativo que corrobora os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que revelaram que há mais mulheres no Ensino Médio do que homens, com elas correspondendo a 54,1% dos estudantes matriculados no Ensino Médio nacional⁷². No caso desses três *campi*, a proporção é de 61,61% de mulheres para 38,39% de homens no Ensino Médio Integrado entre 2011 e 2016.

Já o caso do indicador raça/cor, tem-se dados díspares. A Tabela 08, a exemplo da anterior, apresenta o cruzamento desses dados:

⁷² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-no-ensino-medio-em-73-dos-municipios-brasileiros/21206>. Acesso em: 19 out. 2020.

Tabela 08 - Cruzamento dos dados entre alunos que deixaram a escola e cor/raça – Ensino Médio Integrado (três campi – 2011-2016)

Estrato de Renda	Total de Evasão + Transferido Externo	Matriculados com cor/renda auferida no período	Percentual de Evasão em relação aos matriculados no período	Percentual de Matriculados no Período
Amarelo	4	34	11,76%	1,67%
Branco	169	710	23,80%	34,92%
Indígena	1	7	14,29%	0,34%
Outros	4	7	57,14%	0,34%
Pardo	248	1105	22,44%	54,35%
Preto	38	170	22,35%	8,36%
Total	464	2033	22,82%	100,00%

Fonte: Serviço de Informação ao Cidadão. Elaboração própria.

Ao observar o percentual de pretos, percebe-se que estes foram apenas 8,36% dos alunos matriculados no período, mas que corresponderam a 22,35% dos que deixaram a escola. Os alunos pretos, além de não serem numerosos na instituição, quando comparados a brancos e pardos, são os que apresentam maiores taxas proporcionais de não-conclusão dos cursos. Deixando evidente que, mesmo com a Lei 12.772/2012, ainda há necessidade de revisão e reforço dos mecanismos de garantia da permanência e êxito dessa parcela de estudantes no EMI.

Em síntese, essas são algumas características gerais sociográficas dos alunos matriculados no Ensino Médio Integrado nessas escolas que investiguei: a) estudantes oriundos das classes populares; b) com número de mulheres maior do que de homens – mas com os recortes de gênero bem evidentes em determinados cursos, como Informática, Secretariado e Modelagem de Vestuário; c) quase inexistência de alunos indígenas; d) predominância de alunos declarados pardos e um número considerável de alunos declarados brancos; e) número reduzido de alunos pretos, sendo que estes apresentam maiores taxas proporcionais de desligamento da escola; f) alunos com rendimento de até 1 salário mínimo familiar por pessoa com maiores tendências a não concluírem os cursos do Ensino Médio Integrado.

Ao trazer dados específicos dos estudantes matriculados no curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, observei tendências semelhantes à caracterização até aqui descrita.

Em relação à quantidade de alunas e de alunos, foram 467 alunas matriculadas e 270 alunos matriculados nos cursos Técnicos Integrados em Química nos três *campi* entre 2011 e 2016. O percentual por sexo é muito semelhante ao encontrado no levantamento geral (63,36% de meninas matriculadas no curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, e 61,61% em todos os cursos de EMI, e 36,64% de meninos no curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio e com 38,39% de matriculados em todos os cursos nesse período).

Nos estratos de renda mais altos, encontrados nos dados enviados pelos *campi*, o curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, propende a ter mais alunos do que o total do EMI. Mas, nessa comparação, deve-se considerar que nos dados do total do EMI estão incluídos os alunos da modalidade PROEJA, cujos cursos são integrados e, geralmente, tendem a receber estudantes adultos em condições de maior vulnerabilidade socioeconômica.

O curso EMI em Química têm percentuais maiores de alunos brancos (10,65%), pardos (6,83%) e pretos (10,81%) no estrato superior de renda ($R_{fp} > 3$ s.m.). Entretanto, no caso dos pretos, são apenas 04 do total de 37 alunos; brancos são 31 de 291, o que indica, mais uma vez, uma distorção em relação ao acesso de pretos e brancos, inclusive dentre os alunos que pertencem aos estratos de renda mais altos.

No caso do estrato inferior de renda, os números são semelhantes aos dados de todos os cursos conforme dados do SIC e PNP. As Tabelas 09 e 10 têm essas informações sistematizadas, possibilitando outras observações na caracterização desses alunos e dessas alunas.

Tabela 09 – Indicadores de renda e raça dos alunos matriculados nos cursos técnicos em Química integrados ao Ensino Médio nos três *campi* – 2011/2016

	Amarelo		Branco		Indígena		Outros		Pardo		Preto		Total	
Estrato de Renda	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual
Rfp <= 0,5 Sm	3	21,43%	54	18,56%	0	0,00%	1	100,00%	61	16,67%	9	24,32%	128	18,00%
0,5 Sm < Rfp <= 1 Sm	2	14,29%	76	26,12%	0	0,00%	0	0,00%	95	25,96%	11	29,73%	184	25,88%
1 Sm < Rfp <= 1,5 Sm	5	35,71%	60	20,62%	0	0,00%	0	0,00%	91	24,86%	6	16,22%	162	22,78%
1,5 Sm < Rfp <= 2,5 Sm	3	21,43%	60	20,62%	1	50,00%	0	0,00%	81	22,13%	5	13,51%	150	21,10%
2,5 Sm < Rfp <= 3 Sm	1	7,14%	10	3,44%	0	0,00%	0	0,00%	13	3,55%	2	5,41%	26	3,66%
Rfp > 3 Sm	0	0,00%	31	10,65%	1	50,00%	0	0,00%	25	6,83%	4	10,81%	61	8,58%
Total	14	1,97%	291	40,93%	2	0,28%	1	0,14%	366	51,48%	37	5,20%	711	100,00%

Fonte: Dados recebidos do Serviço de Informação ao Cidadão. Elaboração própria

Tabela 10 – Indicadores de renda e raça dos alunos matriculados nos cursos técnicos em Química integrados ao Ensino Médio nos três *campi* – 2019

	Amarelo		Branco		Indígena		Pardo		Preto		Não declarada		Total	
	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual
Rfp <= 0,5 Sm	2	20,0%	23	14,9%	0	0	39	19,8%	4	19,0%	0	0,0%	68	17,39%
0,5 Sm < Rfp <= 1 Sm	1	10,0%	23	14,9%	0	0	43	21,8%	3	14,3%	3	33,3%	73	18,67%
1 Sm < Rfp <= 1,5 Sm	0	0,0%	19	12,3%	0	0	29	14,7%	4	19,0%	0	0,0%	52	13,30%
1,5 Sm < Rfp <= 2,5 Sm	1	10,0%	33	21,4%	0	0	36	18,3%	5	23,8%	4	44,4%	79	20,20%
2,5 Sm < Rfp <= 3,5 Sm	1	10,0%	7	4,5%	0	0	3	1,5%	2	9,5%	2	22,2%	15	3,84%
Rfp > 3,5 Sm	0	0,0%	13	8,4%	0	0	9	4,6%	1	4,8%	0	0,0%	23	5,88%
Não Declarada	5	50,0%	36	23,4%	0	0	38	19,3%	2	9,5%	0	0,0%	81	20,72%
Total	10	2,56%	154	39,39%	0	0,00	197	50,38%	21	5,37%	9	2,30%	391	100,00%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria.

Nos estratos de renda superiores, os alunos brancos são, aproximadamente, em percentual, o dobro da quantidade dos pardos e pretos. Considerando que o número absoluto de pardos é maior em todos os casos do que o número absoluto de brancos e de pretos.

O grupo de pretos sempre aparece com quantidade menor de pessoas. Todavia, seja pelos dados do SIC (período 2011-2016) ou da PNP (2019) contemplando todos os alunos do Ensino Médio Integrado, ou apenas os vinculados ao curso técnico integrado em Química, os alunos pretos se apresentam em número considerável nos estratos inferiores de renda.

Em relação às pessoas que tendem a pedir transferência ou são consideradas evadidas, observei a mesma tendência no curso de Química ao comparar com a totalidade do Ensino Médio Integrado. Os alunos matriculados com renda familiar por pessoa de até meio salário mínimo ($R_{fp} \leq 0,5 \text{ Sm}$) corresponderam a 18,21% dos alunos matriculados (132 pessoas) e a 29,55% (39 desse total) daqueles que deixaram a instituição por algum motivo, ou seja, aproximadamente 30% daqueles que evadem das escolas são aqueles com renda familiar por pessoa de até meio salário mínimo.

Já os alunos com renda na faixa superior apresentam números bem menos expressivos. Nas faixas de renda acima de 2,5 salários mínimos por pessoa da família ($2,5 \text{ Sm} < R_{fp} \leq 3 \text{ Sm}$ e $R_{fp} > 3 \text{ Sm}$) 8,98% (08 num total de 89) não continuaram os estudos na escola.

Durante as entrevistas, algumas pistas para essa situação foram indicadas pelos depoentes. Por exemplo, a tentação de desistir do curso era alentada porque o IF seria considerado uma escola “muito difícil”; as rotinas demasiadamente pesadas, ou ainda porque os cursos de “Exatas” (como alguns deles mencionam ser o curso de Química) seriam muito exaustivos. Tungstênio, por exemplo, mencionou que sempre foi uma das melhores alunas de sua escola de Ensino Fundamental. Nos primeiros bimestres no IF, ela apresentou desempenho bem inferior ao que era acostumada. O que, segundo ela, era decorrente de ter tido um ensino mais precário em sua escola anterior. Ao ver suas primeiras notas baixas, chorou e entrou em desespero. Abaixo um excerto do retrato sociológico⁷³ dela, em que há a expressão dessa situação:

Tungstênio tinha uma rotina cansativa no IF. Chegava muito cedo e passava o dia todo lá. Pegava o transporte coletivo para ir à escola. Chegando lá havia

⁷³ A explicação metodológica dos retratos sociológicos será apresentada no capítulo 03, conforme exposto na Introdução desta tese.

muitas disciplinas difíceis para dar conta. Mas teve que se acostumar. Em algum momento hesitou e quis sair da escola, mas, sua mãe não deixou. A mãe dizia que a dificuldade não era motivo para sair da escola. Tungstênio se sente agradecida à sua mãe por não permitir que saísse da escola, assim como ao próprio IF, que foi lhe ensinando a não desistir diante das dificuldades. No curso universitário, pensou em desistir de algumas matérias. Porém sabe que, se o fizesse, não adiantaria. Afinal, teria de cumprir essas obrigações de uma forma ou de outra mais adiante (**Tungstênio**, 20 anos).

Como entrevistei somente alunos que concluíram o curso, ou seja, os quais poderiam ser compreendidos *a priori* como casos que tiveram “êxito”, não é possível afirmar adequadamente quais foram os motivos dos alunos em deixar a instituição. Ou, de forma mais estrita, quais as motivações daqueles que não concluíram o curso de Química. Mesmo não sendo o objetivo desta pesquisa estudar a evasão, mas as potencialidades emancipatórias desenvolvidas por aqueles que concluíram o curso, depoimentos como esse de Tungstênio sugestionam hipóteses como associação entre as dificuldades objetivas materiais de se manter na escola e as dificuldades na formação anterior, que foram citadas por ela. Uma proposta de pesquisa importante nesse sentido pode vir a ser uma investigação com os estudantes que deixaram a instituição, pertencentes aos estratos inferiores de renda.

Segundo os dados de cor/raça, fornecidos pelos SIC, para os alunos pretos matriculados nos cursos Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio (período 2011-2016), corresponderam a 5,20% do total de alunos (ou seja, 37 de 711). Todavia, ao observar especificamente os dados de evasão mais transferência externa para esses cursos, esse grupo apresentou percentual de 24,32% (09 alunos de 37) daqueles que deixaram de frequentar as atividades da escola. É um percentual maior do que o de alunos pardos (20,80%) e de brancos (22,71%) que deixaram a escola no período, mesmo considerando que o número desses alunos é muito maior do que o de pretos.

Também no curso de Química, ocorre um tipo de exclusão de alunos cujas mediações se assentam na questão racial. O que pode e deve ser investigado apropriadamente para que, de fato, a permanência de alunos negros (pardos e pretos) na escola, seja firmado para além de uma prerrogativa legal, pois esta resultou de lutas históricas e árduas e não se deve resumir somente à forma da lei. Ademais, considerando o atual processo regressivo da história, com a escalada reacionária, privatista e autoritária que vem se estabelecendo também nas instituições públicas brasileiras, após o golpe de 2016 e as eleições presidenciais de 2018, o risco desse direito deixar de sê-lo deve ser continuamente ponderado pela sociedade civil e pelos movimentos sociais.

Conforme a caracterização socioeconômica dos estudantes aqui exposta, é crível assumir que, mesmo com esses IFs sendo ocupados majoritariamente por filhos das classes populares - e também por seus tios, primos, pais, mães, avôs e avós, no caso do PROEJA –, há uma diferenciação concreta e relevante a ser considerada, seja no acesso à instituição, seja no desenvolvimento e êxito dos estudos.

Quanto ao acesso aos IFs, mesmo com a Lei nº 12.772/2012, encontrei números consideravelmente inferiores de pessoas pretas e do baixo estrato de renda estudando eles. Não raro essas duas categorias se apresentam juntas em uma parcela considerável dos estudantes. Os que menos entram na escola são também os que tendem a não concluir os estudos do Ensino Médio Integrado. Realidade que foi a mesma nos cursos técnicos integrados em Química, em específico. Desse modo, perceber o desenvolvimento de potencialidades emancipatórias dos estudantes do EMI nos IFs deve considerar de antemão essa constatação socioeconômica e racial que engendra determinações do racismo estrutural, conforme a categorização de Sílvia Almeida (2019).

Sílvia Almeida (2019) apresenta de forma didática sua interpretação quanto às principais determinações do que se pode entender como “racismo estrutural”, paralelamente aos conceitos de racismo individual e institucional. Desse modo, nesses processos de exclusão social que ocorreram no Instituto Federal, não se pode deixar de considerar essa dimensão mediadora das relações sociais. Em suas palavras:

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre ‘pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição’. (ALMEIDA, 2019, l. 400).

O exemplo de Urânio, citado na introdução desse capítulo, mostra uma estudante, mulher, preta, técnica em Química formada pelo IFG. Hoje estudante de Administração de Empresas na Universidade de Brasília e filha de pais das classes populares. O Instituto Federal, na leitura dela e dos demais depoentes, ainda **pode** ser o próprio caminho. O caso dela se constitui numa exceção, no cenário caracterizado pelos dados apresentados até aqui que corroboram a leitura quanto ao racismo estrutural apresentado por Almeida (2019). Esses dados, seguramente, sugerem características das desigualdades educacionais que se estabelecem na educação profissional brasileira, caracterizando a dualidade estrutural a qual agrega

pluriperspectivamente as dimensões de raça, gênero e classe. Todavia, é importante atentar para uma possível reificação da análise por meio dessa abordagem considerada crítica quanto à dualidade estrutural.

Há perspectivas de análise que reconhecem a necessidade de uma educação profissional para jovens oriundos das classes populares, os quais, no alvorecer de sua juventude, possam ter oportunidades para exercer atividades profissionais mais qualificadas e valorizadas, o que não necessariamente deva significar uma educação de segunda categoria. Constatar essa necessidade de formação profissional é reconhecer parte da materialidade histórica na qual se assentam as contradições das relações entre trabalho, emprego e juventude, e que também podem fazer parte de uma agenda anti-hegemônica e anti-legitimista.

Frigotto (2018b) realiza essa análise ao defender um modelo de profissionalização para a juventude das classes trabalhadoras, como propositura diante do que chama de “paradoxo da formação da juventude brasileira”. Esse paradoxo se manifesta na coexistência simultânea do excesso e da falta de trabalhadores jovens qualificados. O excesso se dá por aqueles que não tem qualificação profissional, ou mesmo por aqueles que não concluíram os estudos de nível básico adequadamente. A falta se refere aos jovens com formação de alto nível – geralmente das classes médias – que buscam oportunidades mais decentes de trabalho e salários fora do Brasil (o conhecido fenômeno da fuga de cérebros ou *brain drain*). A longa citação abaixo de Frigotto (2018c) percorre e analisa essas contradições:

Percebe-se que os empregos que demandam qualificação técnica, em grande parte pelo baixo salário ou por preconceito com o trabalho técnico, não atraem a parcela de jovens de classe média que têm os melhores níveis de escolaridade. Com efeito, dados de pesquisa sobre juventude brasileira do Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho (CESIT/UNICAMP) mostram que no Brasil há uma crise crônica na transição do sistema educacional para o universo do emprego. Esta dificuldade, motivada pela opção econômica, que perfila um pífio crescimento econômico há duas décadas e meia, traduz o paradoxo de que nosso país está se transformando em grande exportador de mão de obra juvenil qualificada. A cifra alarmante apresentada é de que perdemos, por ano, 160 mil jovens para o olho gordo do mundo. É biscoito fino, mão de obra qualificada que busca futuro fora do país. Isto se agrava pelo fato de que a grande massa de jovens filhos da classe trabalhadora frequenta um sistema público de educação básica destruído. Aqueles que chegam ao Ensino Médio, em sua maioria, que o fazem no turno noturno, são mutilados no tempo, na infraestrutura e nos conteúdos. O baixo poder aquisitivo de suas famílias não lhes permite, por outra parte, pagar um curso técnico que o Sistema S oferece. Este sistema é subsidiado com quase seis bilhões de reais anuais, mas cobra mensalidades elevadas, pois de forma cínica vários dos seus dirigentes batizam os centros de formação de ‘unidades de negócio’. (FRIGOTTO, 2018b, p. 53).

Entre a falta de qualificação adequada e a fuga de cérebros, o Ensino Médio Integrado apresenta-se como alternativa concreta para as juventudes das classes populares. Consistiu-se como travessia para Urânio e os demais jovens com os quais realizei as entrevistas em profundidade. Para que possa se desenvolver como travessia, Frigotto (2018c) propôs ações que podem ser lançadas mão no nível meso (embora ele não use esse termo) para o Ensino Médio Integrado:

[...] o Ensino Médio Integrado, em sua imperfeição política e conceptual, pode constituir-se numa modalidade e espaço de travessia para aqueles jovens da classe trabalhadora que têm pressa, por necessidade vital, de se integrar dignamente o processo produtivo. Para que seja uma travessia e não algo permanente, implica entendê-lo como uma modalidade transitória e manter como defesa fundamental a universalização do Ensino Médio na concepção já assinalada e ter um triplo sentido contrário ao que tem sido pensado para o Ensino Médio para os trabalhadores: a materialidade de um tempo mais longo (quatro anos) e não a famosa tese da aceleração ou suplência; apoiar-se numa concepção filosófica e epistemológica que permita uma formação integrada e integral ao longo dos quatro anos; e, como consequência, não ter a natureza profissionalizante *stricto sensu* e sim uma vinculação mais imediata com a compreensão do sistema produtivo em suas múltiplas formas e as bases científicas, técnicas, sociais, políticas e culturais que permitam entender e operar no seu interior não como trabalhador adestrado, mas como sujeito humano emancipado. (FRIGOTTO, 2018b, p. 56).

Dessas condições sugeridas, o Ensino Médio Integrado de quatro anos não é realidade em nenhum dos três *campi*. O Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com as alterações da contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), estabelece o Ensino Médio de três anos, e o cumprimento de oitocentas horas anuais letivas. Quando são cursos integrados, em decorrência do acréscimo de carga horária para a formação técnica, devem atender à regulamentação do Art. 27 da Resolução CNE/CEB nº 06/ 2012⁷⁴. Nessa perspectiva, o Ensino Médio de quatro anos é viável, mas não uma realidade em uníssono, sendo um ponto de debate e revisão nos projetos pedagógicos dos cursos⁷⁵.

⁷⁴ O referido artigo regulamenta a carga horária dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, os quais devem ter “[...] as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas” (BRASIL, 2012)

⁷⁵ O Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), por exemplo, realizou, em 2019, uma consulta à comunidade quanto à revisão dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, colocando em pauta também a redução do tempo dos cursos integrados, de quatro para três anos. O Professor Dante Moura, uma das referências utilizadas nesta tese, afirmou, em seminário do SINASEFE seção sindical Natal, que essa redução confronta o direito social dos estudantes ao conhecimento, pois concorreria com os princípios da contrarreforma do Ensino Médio, com a diminuição dos gastos públicos com o EMI e com a precarização de uma educação onilateral. Com essa contração, os estudantes tenderiam a ficar mais sobrecarregados, com menos possibilidades de realizar atividades extracurriculares e suas demais demandas da vida (como atividades profissionais ou domésticas). Disponível em:

Em relação à concepção filosófica e epistemológica, tanto nos PDIs quanto nos PPCs, percebe-se as contradições constituintes do paradoxo dos IFs (FORNARI, 2018), ou seja, a discussão da oniteralidade em concomitância à reificação consonante com as demandas do mercado, materializadas no reconhecimento das “vocações” econômicas da região. Vocações que se relacionam com a construção dos “espaços derivados” que ainda caracterizam o modelo brasileiro de desenvolvimento capitalista dependente e subdesenvolvido.

Compreender as perspectivas do desenvolvimento de uma profissionalização que possam ser associadas a essa “[...] compreensão do sistema produtivo em suas múltiplas formas e as bases científicas, técnicas, sociais, políticas e culturais que permitam entender e operar no seu interior não como trabalhador adestrado, mas como sujeito humano emancipado” (FRIGOTTO, 2018c, p. 58) é um dos *leitmotif* deste trabalho de doutoramento. E que, seguindo a proposta metodológica desta tese, lançando mão do recurso aos retratos sociológicos de modo aplicado, demonstrou-se uma significativa estratégia de investigação na análise das jornadas dos estudantes. Obviamente, essa leitura de Frigotto se deu num sentido mais amplo, não apenas voltado para os IFs. Mas, considerando a realidade histórica do ensino profissional brasileiro, os IFs se tornam as instituições que reúnem as condições aludidas por Frigotto (2018c) para viabilizar o Ensino Médio Integrado como travessia.

A travessia não é algo permanente. Significa passagem. Penso-a também com base na leitura de Guimarães Rosa (2006) ao longo das ricas páginas de “Grande Sertão: Veredas”. Riobaldo, ao concluir a exposição de sua jornada ao interlocutor, reconhece a inexistência do diabo – aquele que tanto mediou suas lutas de várias espécies no Sertão. O que existe para ele, é o “ser homem humano”, que vive e tem suas tomadas de decisão em meio às objetividades e subjetividades, e em suas contradições⁷⁶. Assim sendo, o próximo capítulo “atravessa” o caminho que foi anunciado por Frigotto (2018c): após reconhecer características dessas localidades, dessas escolas e de seus estudantes, é necessário trilhar a “espinhosa” categoria de emancipação, o conceito de projeto profissional e a proposta do trabalho com retratos sociológicos escolhida por mim para a condução dessa travessia, ou melhor, desta tese.

<<http://www.sinasefern.org.br/reducao-do-ensino-medio-integrado-do-ifrn-ataca-o-direito-dos-estudantes-ao-conhecimento/>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

⁷⁶ “Cerro. O senhor vê. Conteí tudo. Agora estou aqui, quase barranqueiro. Para a velhice vou, com ordem e trabalho. Sei de mim? Cumpro. O Rio de São Francisco – que te dão grande se comparece – parece é um pau grosso, em pé, enorme.... Amável o senhor me ouviu, minha ideia confirmou: que o Diabo não existe. Pois não? O senhor é um homem soberano, circunspecto. Amigos somo. Nonada. O diabo não há. É o que eu digo, se for... Existe é ser homem humano. Travessia” (GUIMARÃES ROSA, 2006, l. 8559).

CAPÍTULO 03

RETRATOS DE PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS NA TRAVESSIA: RECURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS NA INVESTIGAÇÃO

No dia 17 de outubro de 2018, ao realizar duas entrevistas com participantes da pesquisa em Inhumas, deparei-me com essa arte ilustrando uma das pilastras da área de convivência do *campus*. O que me fez pensar mais ainda sobre os motivos dessa investigação:



Figura 02 - Study? Study. A culpa é do IF

Fonte: Fotografia realizada pelo autor. 17 de outubro de 2018. Inhumas, Goiás.

Não procurei saber a intencionalidade dos autores da obra, embora eu me arrisque a um palpite. Afinal, a culpa de estudar horas a fio, fazer inúmeros trabalhos e seminários, desenvolver hábitos de estudos, ficar com menos provas finais possíveis, envolver-se em atividades de pesquisa e artísticas, enfim, seria do IF. Uma indicação em forma de arte de que

a “culpa” do *study* estaria relacionada ao conjunto de características específicas dessa instituição educacional em comparação às demais que ofertam o Ensino Médio no sistema público brasileiro. Essa era uma premissa. Mas tal característica foi relatada *ad nauseam* pelos participantes da pesquisa em seus depoimentos.

A culpa desse *study* é do IF? Caso seja, como esse processo se desenrolou e se reconfigurou nas trajetórias dos jovens que lá estudaram, e se entrelaçam às suas jornadas pré e pós-IF? Se, por um lado, o objeto empírico desta pesquisa é a formação de estudantes do Ensino Médio Integrado em Institutos Federais, por outro, o objeto teórico é o processo de construção de potencialidades emancipatórias desenvolvidas nesse processo⁷⁷. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida mediante alguns procedimentos teóricos e metodológicos, a serem apresentados ao longo deste capítulo, que foi dividido em quatro seções.

A **primeira seção** continua no encadeamento do capítulo anterior, apresentando uma caracterização mais específica do público que empiricamente compôs a pesquisa. De setenta e oito (78) estudantes que concluíram o curso Técnico Integrado em Química ao Ensino Médio nos três *campi*, sessenta e dois (62) participaram de um *survey*. Destes, 14 (catorze) aceitaram participar de entrevistas em profundidade que foram transcritas em retratos sociológicos.

Na **segunda seção**, dedico-me à “espinhosa” tarefa de análise da categoria de emancipação. Adjetivei dessa forma pelo fato de que estudar suas dimensões empíricas e concretas exigiu a elaboração de operacionalizá-la teoricamente, para que fosse possível apreender na realidade suas manifestações empíricas. Inclusive, reformular seus elementos como categoria de pesquisa na medida em que o objeto empírico era analisado. Desse modo, utilizei a categoria de pesquisa⁷⁸ “potencialidades emancipatórias” que foi constituída no

⁷⁷ Por objeto teórico compreendo a finalidade de apresentar uma teoria explicativa sobre um fenômeno social, desvendando algumas de suas determinações que lhe atribuem singularidade histórica: nesta pesquisa, constituindo-se como o desenvolvimento de potencialidades emancipatórias na trajetória de pessoas de um determinado grupo. Por objeto empírico, compreendo as manifestações na experiência social desses processos, considerando seu “campo de mediações”: a formação no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Esse “campo de mediações” para Ciavatta, constitui a particularidade. Nas palavras dela, este também é um campo de determinações que “[...] vai do singular ao universal [e] é transversal e se realiza no universal e no particular, isto é, exige a universalização a partir do singular e a concreção a partir do universal, embora os dois momentos sejam de concreção num movimento dialético de progressiva compreensão do real” (CIAVATTA, 2016, p. 238). Isto é, no objeto empírico se encontram determinações do objeto teórico, que conectam a particularidade ao singular e ao universal, dialeticamente.

⁷⁸ A partir de agora, é importante deixar claro à leitora e ao leitor como utilizo o termo “categoria” nesta tese. Marx, quanto dispôs do método da economia política, explicou que seu objeto de estudo, a sociedade burguesa, é um dado “tanto na realidade como na cabeça”. E continua: “[...] as categorias expressam formas de ser, determinações da existência, com frequência somente aspectos singulares, dessa sociedade determinada, desse

movimento da confluência de estudos teóricos com a análise qualitativa da pesquisa de campo.

A **terceira seção** foi destinada à explanação da categoria de “projeto”, que está intimamente associada às potencialidades emancipatórias, e foi descoberta durante a pesquisa. Embora apresentem diferenças significativas, são categorias que não puderam ser dissociadas nesta investigação.

Na **última seção**, apresento o recurso metodológico que dispus para entender, na trajetória do entrevistado, as relações entre sua formação como estudante do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal, suas potencialidades emancipatórias e o seu projeto: os retratos sociológicos de modo aplicado, construídos a partir de entrevistas em profundidade. Estes foram utilizados na condução, realização e análise das entrevistas, e me permitiram entender as trajetórias como uma “jornada”.

Para desenvolver os retratos sociológicos, apoiei-me nos trabalhos de Lopes (2012, 2014), Bóia e Lopes (2012), Lopes et al. (2018), Massi (2013) e Lima Júnior e Massi (2015). Em adição, utilizei a discussão metodológica de Viana (2015) sobre a entrevista interpretativa em profundidade, que dialoga com o materialismo dialético. Esse caminho corroborou a interlocução objetivada na pesquisa: entre a história de vida singular do indivíduo, a particularidade de sua formação escolar (em especial o período de IF), e as determinações mais gerais da política pública educacional e do modo de produção capitalista.

Sendo assim, o terceiro capítulo objetiva sintetizar os principais recursos teóricos e metodológicos dispostos na pesquisa. Considero importante compartilhar essa trajetória, pois esse foi o percurso no qual sedimentei a interpretação sociológica sobre a mediação do Instituto Federal em sua “culpa” pelo *study*. Ou seja, caracterizar e explicar como a vivência dos estudantes no IF se desenvolveu como “travessia”. Ademais, assim apresento o caminho teórico-metodológico que compôs a minha própria travessia na investigação.

sujeito, e que, por isso, a sociedade, *também do ponto de vista científico*, de modo algum só começa ali onde o discurso é sobre ela *enquanto tal*”. (MARX, 2011a, p. 59). Portanto, a “sociedade burguesa” é uma categoria na pesquisa de Marx, como “potencialidades emancipatórias” e “projeto” são categorias em minha tese. Essas duas categorias que aqui apresento não são puras abstrações do pesquisador, mas têm sua existência empírica na realidade objetiva e subjetiva, e expressam formas do ser e determinações da existência. Elas mediam relações sociais, ao passo que são mediadas por determinações de várias ordens. Reconhecer como as categorias empiricamente se movimentam na realidade possibilita apresentar uma teoria para o objeto da tese: as potencialidades emancipatórias na formação de estudantes egressos do curso Técnico Integrado em Química nos Institutos Federais. Reconhecer e analisar as mediações que compõem e dão forma e conteúdo históricos a esse objeto, assim sendo, é objetivo metateórico desta investigação.

3.1 Os jovens que compuseram esta pesquisa

Em uma conhecida referência sobre o método da economia política, Marx (2011a) aponta indicações a serem consideradas pelo pesquisador para a caracterização sociológica do objeto de pesquisa.

A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Estas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P. ex., trabalho assalariado, capital etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço, etc. O capital, p. ex., não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu comesse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] mais simples. Daí teria início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica do todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações. (MARX, 2011a, p. 54).

Esse caminho, segundo Marx, é o cientificamente mais adequado para investigar as características empíricas do objeto e captar o concreto que nele se manifesta⁷⁹, pois, se a princípio, o objeto de pesquisa é uma “representação caótica” abstrata, a pesquisa científica permite trazer a lume as múltiplas determinações das quais ele é uma “síntese”. E assim pode ser constituído como um “concreto pensado”, a partir do trabalho do pesquisador, quando este reconhece e analisa mediações de várias ordens que lhe perfazem de sentido histórico.

No capítulo anterior, apresentei algumas caracterizações dessa “população”, ou seja, o universo da pesquisa: alunos do curso técnico em Química Integrado ao Ensino Médio de três *campi* de Institutos Federais do Centro-Oeste brasileiro. Nessa seção, dedico-me especificamente às pessoas que compuseram o recorte empírico dessa pesquisa: os jovens

⁷⁹ Kosik (2002) faz importantes diferenciações entre o empírico e o concreto, a aparência e a essência, a concreticidade e a pseudoconcreticidade. Na seguinte citação, percebe-se o que ele entende por concreticidade: “Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um [sic] processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral na qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atingem a concreticidade” (KOSIK, 2002, p. 50). Quando, ao longo do texto, realizo a distinção entre empírico e concreto, pauto-me nessa leitura de Kosik. O empírico como um ponto de partida da captação das manifestações da realidade. E por meio da investigação, chega-se às particularidades que dão forma e conteúdo histórico ao objeto. E assim, o empírico também como um ponto de chegada, mediado pela análise sociológica da conexão entre a existência singular do objeto com a totalidade social, ou seja, o objeto empírico passa a apresentar sua concreticidade.

agentes/participantes/sujeitos/coautores⁸⁰ que responderam ao *survey* e, aqueles que participaram das entrevistas em profundidade, que foram base para a transcrição de suas trajetórias na forma de retratos sociológicos.

Viana (2015) vislumbrou a importância da caracterização sociológica dos sujeitos da pesquisa, recorrendo à perspectiva do método de Marx:

Os entrevistados podem ser de um grupo social específico, por exemplo, os moradores de um bairro, mulheres, negros, jovens, que são grupos sociais informais, mas também pode ser grupo social formal, o que inclui grupos políticos, associações, etc. **A delimitação depende da pesquisa**, e cabe ao pesquisador definir isso e decidir se a pesquisa será sobre grupos mais ou menos homogêneos. O grau de homogeneidade e outros aspectos têm que ser levados em consideração na pesquisa. Se for estudar os jovens da periferia de uma cidade, então há dois elementos de afinidade social, ser jovem – o que pressupõe discutir o que significa isso, ou seja, trabalhar com o conceito de juventude – e morador da periferia, o que significa pertencimento às classes desprivilegiadas (mas que há diferenças de classe e isso pode ou não ser destacado, o que vai depender da pesquisa, objetivos, importância dessas diferenças nas respostas e representações, etc.). Quando a pesquisa é com o que denominamos ‘população’, isso significa que nenhum grupo social específico, seja formal ou informal, foi definido e sim um conjunto heterogêneo de pessoas (que pode ser policlassista, por exemplo). (VIANA, 2015, l. 2965–2974, grifos meus).

A escolha das pessoas para a participação da pesquisa dependeu, seguramente, de decisões do pesquisador. Três decisões foram importantes para a conformação da “população” da pesquisa. A primeira se refere à opção por estudar pessoas egressas do Ensino Médio Integrado. Como discutido ao longo dos dois primeiros capítulos, o Ensino Médio Integrado, apesar de suas contradições, é uma das modalidades que movimenta majoritariamente as ações institucionais e pedagógicas do Instituto Federal. A segunda decisão, em realizar empiricamente a pesquisa com egressos de *campi* do Centro-Oeste brasileiro, firma-se pelo fato de que a maior parte dos estudos não se localiza nessa região (CHAGAS; MARTINS; BARBOSA, 2019). Além também de ser a macrorregião brasileira onde eu, como professor, estudante de

⁸⁰ Peço para utilizar de forma livre os seguintes termos para designar as pessoas que colaboraram inestimavelmente para a construção da pesquisa: agentes, depoentes, entrevistados, sujeitos, coautores. Há diferenças substanciais e de distinção hermenêutica, por exemplo, entre os termos “agente” e “sujeito” nas Ciências Sociais, e, geralmente, encontram-se no debate teórico da relação entre sujeito/objeto e agente-agência/estrutura. Contudo, quero designar com esses termos o sujeito que age, ou o agente é que é sujeito de sua história, que a constrói mediante condições históricas, mas que também é capaz de construir e produzir sua existência em certas condições históricas. São os seres humanos que fazem a sua própria história, não como a querem, mas que as fazem devido circunstâncias históricas, legadas e transmitidas por seu passado – ao lembrar a célebre citação de Marx em O Dezoito de Brumário de Luís Bonaparte (MARX, 2011b). Assim como os agentes que incorporam a estrutura social, mas ao mesmo tempo a produzem, legitimam e a reproduzem, conforme a leitura da teoria bourdieana. Essas são as pessoas que, com suas trajetórias, motivaram a realização da investigação que este trabalho se dispõe a expor.

doutorado, pesquisador e pessoa, resido e construí e continuo a erigir minha carreira docente em um Instituto Federal. A terceira decisão se relaciona com a escolha das turmas e do curso, ou seja, alunas e alunos formadas/os em 2016 no curso Técnico Integrado em Química. A opção pelo mesmo curso e pela formação dos alunos no mesmo ano letivo foi realizada com o propósito de comparar narrativas e trajetórias vividas em regiões diferentes do Centro-Oeste brasileiro. O curso de Química foi o escolhido, considerando a aparente possibilidade de inserção do profissional técnico no mercado de trabalho, conforme enunciado nos projetos pedagógicos dos cursos estudados. O que me coloca diante de uma formação profissional com “ideais” chances de empregabilidade aos egressos, conforme o discurso institucional.

O grau de homogeneidade da população, conforme reportado por Viana (2015), decorreu dos seguintes fatos: os sujeitos da pesquisa são jovens pertencentes às classes populares formados no mesmo curso técnico, no mesmo ano, em instituições de ensino da mesma rede, em diferentes *campi* no Centro-Oeste brasileiro.

A maior parte dos participantes do *survey* apresentava, em 2018, idades entre 19 a 20 anos (56 das 62 pessoas), além de duas pessoas com 18 anos, três com 21 anos e uma com 22 anos. Entre 2011 e 2016, dos 2.091 estudantes que realizaram o Ensino Médio Integrado nos três *campi*, 1.760 (84,17%) ingressaram nos cursos quando tinham entre 14 e 16 anos. Ou seja, os participantes da pesquisa são reconhecidos como “jovens” e representam a demanda de estudantes por faixa etária atendida no Ensino Médio Integrado.

Dos 62 respondentes do *survey*, no Quadro 03 estão relacionados os 14 (catorze) entrevistados que tiveram seus retratos sociológicos realizados. Conforme informado na Introdução da tese, as identidades de cada entrevistado foram alteradas para nomes de elementos químicos escolhidos por elas e eles:

Quadro 03 – Relação dos entrevistados para os retratos sociológicos

Entrevistada/o⁸¹	Idade	Sexo	Data da entrevista
Hidrogênio	20 anos	Masculino	16/08 e 06/10/2018
Flúor	21 anos	Masculino	26/08 e 16/10/2018
Urânio	20 anos	Feminino	26/08 e 09/10/2018
Oxigênio	20 anos	Masculino	25/08 e 09/10/2018
Cálcio	19 anos	Feminino	25/08/2018 e 06/06/2019
Lítio	21 anos	Masculino	18/10/2018
Bário	20 anos	Feminino	27/10/2018
Selênio	19 anos	Feminino	17/10/2018
Estrôncio	20 anos	Masculino	06/10/2018
Tungstênio	20 anos	Feminino	11/09/2018
Magnésio	20 anos	Feminino	11/09/2018
Nitrogênio	19 anos	Feminino	16/10 e 24/10/2018
Arsênio	19 anos	Masculino	04/09 e 17/10/2018
Hélio	19 anos	Feminino	01/11/2018

O estudo “Síntese dos Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira de 2017” dispõe uma definição para população jovem, considerando-a como pertencente ao grupo de pessoas na faixa etária dos 15 a 29 anos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017). A referência dessa caracterização é o texto do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013).

O uso da faixa etária como caracterização da juventude é um critério usual para a produção de políticas públicas. Todavia, pode ser insuficiente caso se queira entender sociologicamente as diversidades e desigualdades sociais que acometem as pessoas caracterizadas como jovens. Essa é a leitura que faz Carrano (2003), pois, afirmar a historicidade da juventude, exige necessariamente discernir as práticas econômicas, simbólicas, culturais e institucionais que, em cada situação histórica, constituem-se como particularidades no reconhecimento e conhecimento do que é ser jovem. Ele também compreende a noção de juventude associada ao tempo de vida do sujeito, o que é imediatamente aceita pelo senso comum. Ou seja, evidências como a idade, a inexperiência, a obrigação escolar ou ainda o

⁸¹ Os entrevistados escolheram o nome de um elemento químico que o representasse, não tendo seus nomes reais identificados na exposição desta pesquisa.

começo da vida profissional seriam características do ser jovem. Carrano entende a “[...] juventude como uma complexidade variável, que se distingue por muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais” (CARRANO, 2003, p. 110).

Pais (1990) expõe a diferença entre compreender a juventude como problema social – *doxa* – ou como um problema sociológico – *paradoxa*. Como *doxa*, a juventude vem sendo representada sociologicamente como problema social nas sociedades capitalistas hodiernas, quando relacionadas, por exemplo, com questões como: desemprego, falta de adaptação e contestação às regras do mundo “adulto”, a delinquência, os comportamentos agressivos, a independência ou dependência financeira dos pais, a existência de uma cultura de consumo juvenil, as frustrações com as desvalorizações dos diplomas de curso superior, dentre outros. A *doxa* atende às ideias predominantes na sociedade, associadas às relações de poder econômicas e simbólicas, (re)construídas no curso histórico. Portanto, pelo prisma do autor, é premente entender as juventudes no sentido de uma *paradoxa*, em oposição ao *doxa* dominante.

Esta leitura vai ao encontro da interpretação de Carrano (2003), quando ele menciona que a questão da violência é uma das mais recorrentes nos estudos sobre juventude. Tal viés marca as preocupações e os olhares de muitos investigadores sociais, que podem se converter em “violentólogos”, fazendo com que a juventude seja associada à ameaça social ou desvio de comportamento. Mas não quaisquer jovens nem quaisquer juventudes: mas àquelas que têm determinada cor, classe social, que mora em determinadas localidades, que apresenta certas práticas culturais. O autor esclarece que “Muitos dos problemas que são atribuídos aos jovens, são na verdade, elementos sociais e ideológicos que atravessam a totalidade das estruturas e relacionamentos sociais” (CARRANO, 2003, p. 131). Portanto, entender as trajetórias dessas pessoas jovens e suas juventudes como *paradoxa* requer compreender, então, algumas mediações que compõem sua heterogeneidade e homogeneidade. Em um grupo, *a priori* tão homogêneo, analisar a dimensão da trajetória de vida juvenil implica entender essas nuances que simultaneamente compõem a singularidade de cada sujeito, e integram às determinações gerais de seu tempo histórico. Aqui, compreendo que a categorização deles como pertencentes às “classes populares” é uma importante mediação a ser considerada.

Como afirmado no capítulo 01, Costa (2011) sugeriu que o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal é procurado pelas classes médias, que buscam uma escola de qualidade para

seus filhos visando os exames admissionais para ingresso nas universidades públicas⁸². Isto é, não percebem a formação no EMI como uma finalidade pragmática para a empregabilidade técnica. Ao longo de seu texto, a autora debate o projeto da classe média em relação à escolarização, contudo, não deixa claro seu entendimento dessas classes.

O argumento aqui apresentado, com base nos dados dispostos no capítulo 02 e na caracterização dos depoentes, a ser demonstrado na sequência, é que o Ensino Médio Integrado nesses Institutos tende a ser ocupado pelos jovens das classes populares, nas quais suas demandas precisam se fazer presentes na organização da agenda de práticas pedagógicas e institucionais no cotidiano da escola.

Lopes, Louçã e Ferro (2017) consideram que as “classes populares” são um grupo heterogêneo, assim apresentando sua proposta de conceituação:

[...] utilizaremos o termo [classes populares] para agregar, no plural, um *continuum* de posições e práticas sociais, que aproximam operários, trabalhadores precarizados em múltiplas funções de concepção, produção e distribuição, assalariados subalternos de execução, pequenos comerciantes e outros trabalhadores independentes, camponeses, todos em situação socialmente subordinada, quer em termos materiais, quer em termos simbólicos. Esta agregação não é um somatório de indivíduos ou situações particulares, antes resulta do aprofundamento de uma das principais tendências do capitalismo: a polarização baseada na relação perante o trabalho e a propriedade e que tem vindo a crescer nas últimas décadas, tanto a nível mundial como nacional [os autores referem-se a Portugal], contrariando as profecias da medianização das sociedades, do nivelamento afluente ou do fim das classes e das desigualdades sociais. (LOPES; LOUÇÃ; FERRO, 2017, p. 295).

As classes populares apresentam essa pluralidade de pessoas, aproximando-se do proletariado como nos estudos de Marx e de marxistas, em contraposição à classe burguesa. Com o desenvolvimento das determinações e contradições do capitalismo, tornam-se mais complexas as polarizações entre um grupo dominante, embora heterogêneo, que se apropria do excedente do trabalho do outro grupo, que é dominado e explorado (mas também heterogêneo). A apropriação do excedente produzido se realiza historicamente, por meio de constrangimentos de múltiplas ordens (sobre o corpo, o tempo e o produto do trabalho dos trabalhadores) e reificam as condições de desigualdade de classe na sociedade.

Essa concepção de classes populares de Lopes, Louçã e Ferro (2017) dialoga com o que Antunes (2009) caracteriza como a “classe-que-vive-do-trabalho”. Esta compreende os

⁸² A pesquisa dela teve como base empírica o IFRJ, *campus* Volta Redonda.

trabalhadores produtivos e improdutivos, mas que possuem a designação comum de serem trabalhadores assalariados. Seguramente, também se encontram nas classes populares aqueles que desenvolvem o trabalho precarizado, “[...] no que diz respeito às suas condições de trabalho e desprovido dos direitos mínimos do trabalho”. (ANTUNES, 2009, p. 198). Integram-se às classes populares também os trabalhadores informais, desempregados, e aqueles que vivem basicamente das políticas afirmativas do governo. Essa amálgama caracteriza a heterogeneidade desse grupo, que também apresentam estratificações sociais em seu interior.

Assim sendo, apresento três indicadores que permitem compreender a dimensão de classe desses jovens: a procedência de escola, a escolaridade dos genitores e o acesso ao Instituto Federal por meio de políticas de ação afirmativa.

Em relação à procedência de escola, na Tabela 11, apresento os dados dos 62 participantes do *survey*:

Tabela 11 – Tipo de Escola em que cursaram o Ensino Fundamental

Tipo de Escola	Total	IFG Apg	IFG Inh	IFMT Roo
Escola Particular	8	2	2	4
Escola Pública Estadual	37	7	9	21
Escola Pública Municipal	10	4	4	2
Parte em Escola Pública e parte em Escola Particular	5	4	1	0
Escolas Públicas Estaduais e Municipais	2	0	1	1
Total	62	17	17	25

Fonte: Pesquisa *survey*

Legenda:

IFG Apg – Instituto Federal de Goiás, *campus* Aparecida de Goiânia

IFG Inh - Instituto Federal de Goiás, *campus* Inhumas

IFMT Roo - Instituto Federal de Mato Grosso, *campus* Rondonópolis

A maioria deles estudou o Ensino Fundamental em escolas públicas de redes estaduais, que são as mais numerosas do País. Este é um importante indicador de procedência de classe, já que, no Brasil, o que está garantido formalmente a qualquer cidadão brasileiro é a escola pública gratuita. No entanto, mesmo entre essas escolas há aquelas que são consideradas localmente com melhor qualidade, destacando-se no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), desse modo sendo mais concorridas e reunindo os “melhores” alunos. Assim sendo, é necessário considerar as estratificações no interior desse próprio grupo, observadas nas diferentes trajetórias de vida das pessoas selecionadas para as entrevistas em profundidade.

A escolaridade dos genitores foi mais um indicador considerado nessa caracterização, embora seja um dado complexo, e não deva ser considerado isoladamente. As informações obtidas na pesquisa demonstram que a maior parte dos genitores possui o Ensino Médio completo como última escolaridade realizada:

Tabela 12 – Nível de Escolaridade da mãe – participantes *survey*

Ensino Fundamental Incompleto	7	11,29%
Ensino Fundamental Completo	-	-
Ensino Médio Incompleto	1	1,61%
Ensino Médio Completo	21	33,87%
Ensino Superior Incompleto	4	6,45%
Ensino Superior Completo	14	22,58%
Pós-graduação (especialização lato sensu)	14	22,58%
Pós-graduação (mestrado/doutorado)	1	1,61%
Total	62	100%

Tabela 13 – Nível de Escolaridade do pai – participantes *survey*

Ensino Fundamental Incompleto	13	20,97%
Ensino Fundamental Completo	3	4,84%
Ensino Médio Incompleto	4	6,45%
Ensino Médio Completo	23	37,10%
Ensino Superior Incompleto	5	8,06%
Ensino Superior Completo	10	16,13%
Pós-graduação (especialização lato sensu)	2	3,23%
Pós-graduação (mestrado/doutorado)	1	1,61%
Total	62	100%

Nogueira e Nogueira (2006) lembram a relevância da socialização primária na edificação das experiências ulteriores dos indivíduos, que são marcadas duravelmente, constituindo disposições do *habitus*. Assim indivíduos que, desde a mais tenra idade, têm contato com bens simbólicos e materiais relacionados à cultura escolar, letrada, acadêmica e “legítima”, por exemplo, tendem a incorporar disposições, atribuindo conteúdos ao *habitus* que estarão na sua mediação com o mundo. A escolaridade dos pais, em sociedades como a brasileira que apresenta grandes disparidades sociais, é um importante indicativo empírico para contribuir com a caracterização do pertencimento de classe dos jovens entrevistados. Todos os participantes do *survey* têm entre 18 e 23 anos, ou seja, nasceram no final da década de 1990, quando as políticas educacionais da Educação Básica estavam em processo de universalização e, ao mesmo tempo, encaminhadas em conformidade com a agenda neoliberal adotada nas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Seus pais vivenciaram um período no qual a Educação Básica até os 17 anos não se constituía como direito efetivo constitucional no país.

A universalização do Ensino Médio passou a ter previsibilidade legal no âmbito do Estado a partir da Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996. Mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prediz a obrigatoriedade e universalização do Ensino Médio público e gratuito somente com a alteração realizada pela Lei nº 12.061 de 27 de outubro de 2009. E o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que inclui o Ensino Médio na reserva do orçamento público para o financiamento da Educação Básica, foi somente instituído pela Lei nº 14.494 de 20 de junho de 2007.

Por meio da Emenda Constitucional nº 059 de 11 de novembro de 2009, a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade passa a ser dever do Estado brasileiro, assim como a oferta a todos aqueles que não a realizaram em idade própria. Seguramente, uma previsão constitucional não garante o exercício do direito em si⁸³. Entretanto, a efetivação e o processo de construção de direitos nas democracias modernas movimentam agentes, na condução e exercício desses mesmos direitos, bem como na reivindicação por sua concretização. Movimentam a própria luta de classes ou, em outras palavras, por esses processos se manifestam as próprias contradições de classe, “[...] na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-política que favorece a classe dominante” (CHAUI, 2008, p. 68).

Dos pais dos entrevistados, 32,26% (20 dos 62) não concluíram o Ensino Médio. Já em relação às mães esse número é de 12,9% (8 das 62). É relevante também o número de pais e mães que apresentam os cursos de ensino superior completos – 29 mães, ou seja, 46,77%, e 13 pais, 20,96%. Ainda que seja uma amostra pequena, é possível vislumbrar, por meio desses dados, facetas do movimento da escolarização que ocorreu no Brasil, anterior à ampliação progressiva da escolarização básica da década de 1990: um número relevante de adultos com baixa escolaridade; adultos que realizaram sua formação de nível médio, geralmente após os 17 anos; e ainda aqueles que concluíram a Educação Básica ou realizaram os estudos da primeira graduação após terem constituído família e filhos.

⁸³ Mesmo com essa democratização da Educação Básica desde a Constituição Federal de 1988, ainda é elevado o número de jovens que não frequenta devidamente o Ensino Médio. Silva (2020) comprova essa situação, ao realizar uma pesquisa com dados da PNAD de 2016. Segundo ela, naquele ano, o abandono escolar nessa etapa final da Educação Básica foi da ordem de 16%, sobretudo entre pessoas pretas e pardas, e com maior incidência nas regiões Norte e Nordeste.

Do ponto de vista da teoria bourdiana, a herança familiar é um dos elementos que tem forte impacto na definição do destino escolar, uma vez que está mediada pelo capital cultural da família. Para Nogueira e Nogueira (2006), a posse de capital cultural favorece o êxito escolar, porque propicia o melhor desempenho nos processos formais e informais de educação⁸⁴. Nas sociedades capitalistas, em geral, o capital cultural tende a estar sob posse principalmente das classes médias, que, mesmo não tendo o capital econômico das classes dominantes, buscam por meio da aquisição desses bens simbólicos e culturais, uma distinção em relação às classes populares. As pessoas desse grupo tenderiam a apresentar títulos escolares antes de constituírem suas famílias, passando esse capital cultural para que seus filhos o constituam, sobretudo, em sua forma incorporada⁸⁵. Com a realização das entrevistas em profundidade, não foi incomum constatar o fato de que enquanto os depoentes realizavam sua escolarização básica, seus pais também estudavam em alguma etapa da escolarização primária e secundária, ou cursos da primeira graduação. E, desse modo, ainda não haviam obtido ou estavam em processo de aquisição dos títulos escolares e de seu respectivo capital cultural. Ainda assim, foi na socialização primária desses jovens que as principais disposições para os estudos passaram a ser desenvolvidas e incorporadas ao desenvolvimento das potencialidades emancipatórias.

Outro importante indicador para se considerar o pertencimento de classe é o acesso dos jovens aos IFs por meio das políticas de ação afirmativa. Em relação ao ingresso no Instituto Federal, obtive as seguintes informações dos participantes do *survey*:

⁸⁴ Os autores, que se dedicam a um estudo sistemático da obra da sociologia da educação em Bourdieu, assim, explicam, em uma de suas passagens, a relação entre êxito escolar e a socialização familiar na teoria bourdiana: “Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de simples verificação das aprendizagens, incluindo verdadeiro julgamento cultural, estético e, até mesmo, moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se portar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da ‘boa educação’. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 61).

⁸⁵ O capital cultural em sua forma incorporada é discutido por Bourdieu (2007a) junto com seus demais estados (institucionalizado e objetivado). No caso desse estado mencionado: “A acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação *pessoalmente* pelo investidor (tal como o bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em ‘cultivar-se’). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 2007b, p. 74–75).

Tabela 14 – Acesso ao IF por meio de políticas afirmativas – participantes *survey*

Política Afirmativa	Total	IFMT Roo	IFG-Inh	IFG-Apg
Lei de Cotas (Lei 12711/2012)	20 (32,26%)	9 (32,14%)	6 (36,29%)	5 (29,41%)
Não entrei por meio de cotas	34 (54,84%)	14 (50%)	9 (52,94%)	11 (64,71%)
Sistema de Cotas específica do IFG	3 (4,84%)	0	2 (11,76%)	1 (5,88%)
Sistema de Cotas específica do IFMT	5 (8,06%)	5 (17,86%)	0	0
Total	62 (100%)	28 (100%)	17 (100%)	17 (100%)

Fonte: Pesquisa *survey*

Observa-se que há uma ligeira equivalência entre os participantes que adentraram os cursos por meio de políticas afirmativas (28 ao total) e aqueles que participaram da seleção pela ampla concorrência (34), o que de certo modo é o que se esperaria após a implementação da Lei 12.711/2012. O fato de a maior parte dos participantes da pesquisa ser proveniente de escolas públicas e parcela considerável deles utilizando-se das reservas de vagas demonstra que esses três *campi* e esses cursos técnicos integrados em Química seguem a tendência de atendimento de demanda apresentada no capítulo anterior.

Como o universo pesquisado agrega os egressos do curso, não apresentarei dados em relação à evasão escolar e suas motivações – o que é deveras importante em discussões que se dispõem a entender a efetividade sobre as políticas afirmativas de acesso ao ensino técnico de nível federal ou do ensino superior. Mas, também no capítulo anterior, foi possível perceber que os alunos pretos e dos estratos inferiores de renda são os que mais deixaram de estudar no Ensino Médio Integrado desses três *campi* entre 2011 e 2016.

Ao final do curso técnico médio integrado, a maior parte de todos os estudantes formados seguiu nos estudos de nível superior. Dos sessenta e dois (62) participantes, quarenta e três (43) responderam que no momento estavam somente realizando estudos de curso superior e um (01) estava fazendo cursos pré-vestibulares. Somente duas (02) pessoas responderam que estavam trabalhando ou já teriam trabalhado na área do curso técnico cursado.

A primeira evidência do pertencimento de classe desses sujeitos pesquisados, longe de ser determinista, deve ser reflexiva e compreendida no contexto da historicidade dessas mesmas relações. Como a pesquisa foi realizada com jovens das classes populares que tiveram sua escolarização básica a partir de meados da primeira década dos anos 2000, o projeto político

que governou o País naquele contexto deve ser evidentemente considerado, para poder entender o sentido histórico desse pertencimento de classe. Refiro-me aqui às políticas denominadas de cunho desenvolvimentista que fizeram parte das gestões dos governos do Partido dos Trabalhadores, especialmente entre 2003 e 2013.

Esse foi um período marcado pela dinamização da economia e de inclusão das classes populares e transformação de uma sociedade de consumo de massas. Esse projeto ainda que considerado um “reformismo fraco”, conforme Jessé de Souza (2015), incluiu significativas parcelas da sociedade brasileira no mundo do consumo, mas também em outras questões historicamente negadas às classes populares, como, por exemplo, políticas públicas educacionais mais condizentes com as necessidades historicamente reivindicadas pelos trabalhadores, mesmo que tais medidas não tenham enfrentado os problemas estruturais das relações de classes no Brasil.

Nesse contexto, as “potencialidades emancipatórias”, que são objeto desta tese, foram construídas por esses alunos e puderam ser (re)inventadas em instituições educacionais que refletem as próprias intenções e contradições daquele projeto de governo. O próprio sentido das “classes populares” deve ser pensado tendo em vista essas transformações ocorridas nas gestões do Partido dos Trabalhadores⁸⁶. É considerando esse cenário que as “potencialidades emancipatórias” apresentam seu sentido histórico e concreto, ao serem analisadas na experiência dos jovens. Na seção seguinte, apresento o percurso de apreensão dessa categoria, (re)construída ao longo do processo de pesquisa.

⁸⁶ Jessé de Souza atenta para elementos de ordem simbólica e econômica que integraram a ressignificação das classes populares nesse contexto. Inclusive, essas transformações fundamentaram os *leitmotiv* dos movimentos desencadeados no Brasil a partir de 2013 “contra a corrupção”, e que se desenvolveram no golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016. Para ele, frações das classes médias brasileiras e classes ascendentes (até mesmo das próprias classes populares) demonstraram estruturas de comportamento e ação que expressam o desenvolvimento da profunda divisão de classes no Brasil. Políticas que incluíram parte da população minimamente (mas que em termos de história do Brasil foram deveras consideráveis) despertaram, nessas pessoas “[...] a raiva ancestral de uma sociedade escravocrata, acostumada a um exército de servidores cordatos e humilhados, que explica a tolice dos que compram a ideia absurda de mais mercado no país do mercado mais injusto e concentrado do mundo. A raiva, no fundo, é contra o fato de que muitos desses esquecidos estão agora competindo pelo espaço antes reservado à classe média, como vimos nos ‘rolezinhos’, nas reclamações dos aeroportos cheios e na perda dos valores de distinção com relação à ‘gentinha’ não mais tão cordata e humilhada” (SOUZA, 2015, l. 4742–4745).

3.2 As potencialidades emancipatórias da travessia

Ao final do capítulo anterior, atribui a alcunha de “espinhosa” à categoria de emancipação. Em primeiro lugar, pela necessidade de ponderar possíveis “transformismos” que podem acometer discussões teóricas sobre emancipação. Em segundo lugar, porque reconhecer sua concreticidade na trajetória do sujeito requer entender suas propriedades ontológicas e históricas.

Representantes do capitalismo financeiro, por meio das agências internacionais e multilaterais, ou ainda por meio de seus agentes personificados na forma de gestores públicos, por exemplo, apropriam-se de categorias teóricas e históricas das classes subalternizadas, como a emancipação e o empoderamento (BERTH, 2019).

Na interpretação de Jessé de Souza (2018), o capitalismo financeiro se apropria de conceitos como emancipação. E seus agentes, conscientemente, ressignificam a criatividade humana conforme seus interesses, assim como o fazem com as demandas identitárias específicas, arregimentando conflitos no interior da própria classe trabalhadora. Nas palavras dele:

Para arrematar a estratégia de dominação total, a divisão das classes populares é conscientemente explorada sob a forma da oposição entre as demandas por redistribuição, típicas dos movimentos dos trabalhadores nos últimos 200 anos, e as demandas por reconhecimento de minorias identitárias. Defendendo estas últimas contra as primeiras, o capitalismo financeiro pode ‘tirar onda’ de emancipador enquanto explora a todos igualmente. (SOUZA, 2018, l. 2015).

Quando tais categorias passam a ser apropriadas semântica e simbolicamente pelo capitalismo financeiro, inclinam-se para se constituir em mais uma mercadoria a ser “conquistada” mediante o esforço e mérito individual. Ou ainda, podem ser rechaçadas como uma quimera “esquerdista”, como fazem grupos ideológicos de extrema-direita que se sentem mais à vontade em meio à recente escalada autoritária no Brasil. Em se tratando de educação, para segmentos ideologizados e ideologizantes como estes acima citados, menos interessa uma compreensão objetiva da emancipação e de suas contradições.

Há ainda leituras que se afirmam críticas, mas que se limitam a associar o “problema da educação” à corrupção do sistema político e do Estado, e não a uma corrupção organizada que seria própria da ordem social competitiva do modo capitalista de produção. E, desse modo, não

apresentam investigações de questões sociológicas especificamente de ordem estrutural⁸⁷.

O meu interesse em estudar a emancipação e a formação do estudante no Instituto Federal começou antes desta pesquisa de doutorado. Estava presente nas minhas indagações como professor de Sociologia do IFMT, ao observar, ao longo dos anos, substanciais transformações na vida dos estudantes do Ensino Médio Integrado. Mudanças em várias instâncias de suas vidas: na área emocional, artística, acadêmica, no relacionamento interpessoal, nos projetos de vida. Meras suspeitas que necessitavam de um olhar de pesquisa mais acurado que foi se construindo, mesmo que naquela altura ainda não “existisse” oficialmente como um tema de pesquisa de doutoramento.

Uma obra de referência sobre a relação entre emancipação e educação, debatendo a perspectiva histórica e ontológica, é o trabalho de Tonet (2013) que realiza um diálogo com Paulo Freire, Gaudêncio Frigotto, Paolo Nosella e Moacir Gadotti, identificando como estes aproximam a emancipação do conceito de cidadania. Ou seja, uma possível prática de emancipação. Segundo Tonet, para esses autores, o conceito de cidadania está vinculado à conquista de direitos, aumento da participação do Estado na constituição do bem-estar social e na cessão de oportunidades aos indivíduos e às coletividades, especialmente às classes trabalhadoras.

Haveria, portanto, a necessidade de construção de protagonismo dos trabalhadores, seja na constituição real da cidadania seja até mesmo no processo de formação de classe para si, como parte do processo revolucionário socialista. As leituras citadas por Tonet são críticas à normatização e à normalização das relações capitalistas de produção, que ignoram ou minoram a exploração estrutural sobre a classe trabalhadora. Contudo, o autor afirma que a associação entre cidadania e emancipação deve ser cuidadosamente analisada, pois pode aclamar a noção de cidadania como sinônima de liberdade humana, conforme os moldes do processo revolucionário burguês.

⁸⁷Outra leitura de Jessé de Souza (2015) retrata a fixação da ideia de corrupção associada ao Estado e de uma meritocracia própria das iniciativas individuais, e por consequência dos vitoriosos do mercado capitalista. Ele traz um exemplo paradigmático da recente história e memória da sociedade brasileira relacionada aos movimentos de classe média que endossaram o golpe civil jurídico, parlamentar e midiático de 2016. Esses movimentos tiveram como uma de suas principais argumentações a “luta pelo fim da corrupção”. Corrupção que jamais foi associada ao “virtuoso” mundo do mercado. Em suas palavras: “Na verdade, o mercado capitalista aqui e em qualquer lugar, sempre foi uma forma de ‘corrupção organizada’ começando com o controle dos mais ricos acerca da própria definição de crime: criminoso passa a ser o funcionário do Estado ou o batedor de carteiras pobre enquanto o especulador de Wall Street – a matriz da avenida Paulista – que fraudava balanços de empresas e países e arruinava o acionista minoritário, embolsa, hoje mais que antes da crise, bônus milionários” (SOUZA, 2015, l. 4696–4699).

Para Tonet, a associação entre cidadania burguesa e emancipação não imerge à análise radical da realidade social capitalista, ou seja, à sua concreticidade. A dimensão ontológica e histórica da emancipação, segundo o autor, pode ser apropriada dos estudos sobre a emancipação política e humana que Marx (2010a) expõe na obra “Sobre a Questão Judaica”. Nesse texto, Marx expõe os princípios históricos do desenvolvimento da emancipação política, apresentando a desvinculação da religião dos desígnios imediatos do Estado na historicidade da revolução burguesa. De fato, esse foi um processo de superação de um estágio de subordinação de parcela da humanidade, no qual as instituições sociais passaram a respeitar e a se fundamentar em regras e valores seculares humanos. Mas essa não é a emancipação humana, embora seja um importante salto qualitativo⁸⁸.

A ideia e a construção histórica da cidadania se processam conjuntamente com o encaminhamento do processo revolucionário burguês. A análise de Tonet (2013), na relação entre cidadania, emancipação e educação, apresenta o pressuposto de que a *entificação* da cidadania moderna é inseparável em termos ontológicos da *entificação* da sociabilidade capitalista⁸⁹. Destarte, Tonet recupera ideias mais radicais de Marx em relação à emancipação humana, ao compreendê-la como idêntica ao comunismo e à superação das contradições que constituem o modo de produção capitalista. Consequentemente, a emancipação, nessa leitura, efetiva-se como caminho histórico de eliminação das mediações alienadoras (como a interdição dos trabalhadores à posse dos meios de produção) que naturaliza a “natureza humana” para a sociabilidade capitalista. A leitura de Tonet pode soar utópica e idealista para alguns, especialmente para os que a questionam, utilizando-se de fundamentos científico-ideológicos ou de desfundamentos puramente ideológicos (como infelizmente está-se acostumando nos

⁸⁸ O seguinte trecho, nas palavras de Marx, exemplifica a relação de complementaridade, mas não de identidade entre emancipação política e emancipação humana: “A emancipação política do judeu, do cristão, do homem religioso de modo geral consiste na emancipação do Estado em relação ao judaísmo, ao cristianismo, à religião como tal. Na sua forma de Estado, no modo apropriado à sua essência, o Estado se emancipa da religião, emancipando-se da religião do Estado, isto é, quando o Estado como Estado não professa nenhuma religião, mas, ao contrário, professa-se Estado. A emancipação política em relação à religião não é a emancipação já efetuada, isenta de contradições, em relação à religião, porque a emancipação política ainda não constitui o modo já efetuado, isento de contradições, da emancipação humana” (MARX, 2010a, p. 38).

⁸⁹ Ao longo de sua obra, Tonet (2013) explica a *entificação*, discussão que se baseia na interpretação lukacsiana da ontologia do ser social. Os primados ontológicos do modo de produção capitalista (como um modo histórico de organização das relações de trabalho e de produção) se desenvolvem em diversas manifestações empíricas relacionadas ao trabalho (no seu sentido ontológico) na sociedade capitalista. Ou seja, a linguagem, a arte, a ciência, a educação, e obviamente o trabalho em sua forma histórica, apresentam uma dependência ontológica e uma determinação recíproca ligados ao modo de desenvolvimento do ser humano nesse modo de produção. Em outros termos, a cidadania burguesa e a emancipação política são *entificadas* nas bases concretas que fundamentam a sociabilidade capitalista. Ou seja, são ontologicamente indissociáveis dessas bases, como: as liberdades civis, a compra e venda da força de trabalho, o valor de troca, a mercadoria, a propriedade privada, o capital, o trabalho assalariado, a mais-valia, o mercado etc. (TONET, 2013).

tempos de hoje). Todavia, essa interpretação tem seu primado ontológico-histórico. Necessário se faz correlacioná-la com a educação pública e com os Institutos Federais.

A privatização da educação pública, segundo Freitas (2018), tende a impedir o acesso de estudantes no processo de aquisição das objetividades e subjetividades produzidas pelo gênero humano ao longo da história. Ainda que seja entificada na sociabilidade capitalista e sujeita aos processos de reprodução de seu conjunto de desigualdades sociais, a educação pública é um histórico palco de lutas, onde as classes populares, mediante intensos processos reivindicatórios, puderam instituir também suas demandas na agenda do Estado. Ela é, historicamente, um importante espaço de realização das contradições e complexificações do modo de produção capitalista. Assim sendo, a privatização da educação pública não deixa de ser mais uma retirada da possibilidade de participação social e popular.

Fornari (2018) compreende a criação dos Institutos Federais na contramão do movimento de privatização da educação pública, pois foi inserida num projeto de desenvolvimentismo social que marcou parte das políticas públicas para as classes populares no governo do Partido dos Trabalhadores. Ela concorda com Tonet em relação à emancipação humana, ao afirmar que o domínio consciente e coletivo dos seres humanos sobre o processo de autoconstrução humana, ou seja, sobre o processo histórico, é um dos elementos basilares de uma emancipação para além da cidadania burguesa. Ambos concordam que a construção de um projeto educacional concretamente emancipatório se dá para além tanto da pronunciada “formação crítica”, quanto dos limites da educação formal.

Para ela, os Institutos Federais são uma particularidade na totalidade social, na qual a educação está intrinsecamente articulada à dimensão do trabalho. E, desse modo, os IFs também se encontram associados às demandas hegemônicas que direcionam as políticas educacionais. Isto é, por si próprios os Institutos Federais “[...] não podem ainda apresentar-se como uma possibilidade direta da construção da revolução social. Tampouco lograria êxitos significativos garantir sua existência, como direito à educação” (FORNARI, 2018, l. 3764–3766).

Sendo assim, se os IFs se limitam a contribuir para a emancipação política, sendo insuficientes para a efetiva emancipação humana, qual o sentido de se debater sobre sua contribuição para o desenvolvimento das potencialidades emancipatórias dos seus jovens estudantes?

Atribuir à escola em si um papel emancipatório ou revolucionário é mais condizente aos

transformismos apropriados pelos discursos políticos oficiais. Essa tendência de governos propagandear seus projetos políticos como “redentores” e definitivos fetichiza os problemas educacionais e suas possíveis soluções, ao não os analisar em movimento com a totalidade social. Mas, se a efetiva emancipação humana estiver associada mediata e imediatamente à sociedade comunista, poder-se-ia incorrer em outro raciocínio: uma vez que não se tem um visível processo revolucionário dos trabalhadores em curso, não teria possibilidade de comunismo, por conseguinte nada poderia fazer a não ser se acostumar com a eternidade do capitalismo e com suas desigualdades.

Nessa mesma seara, também poder-se-ia pensar que ações desenvolvidas na escola acabam ficando na superficialidade ao não adentrarem radicalmente no projeto revolucionário do proletariado e da transformação radical de sua ordem simbólica e material hegemônica: portanto, reproduziriam a ordem social dominante. Raciocínios como esses poderiam se aproximar de uma tendência comumente atribuída a pesquisadores em educação considerados da vertente crítico-reprodutivista, com inspiração nas teorias de Althusser e Bourdieu⁹⁰.

No caso da teoria bourdiana, Nogueira e Nogueira (2006) afirmam que, na obra do sociólogo francês, foram subestimadas “[...] as diferenças significativas no modo como cada escola e ou professor se inserem no processo de reprodução das desigualdades sociais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 121). Reconhecer e analisar essas peculiaridades podem pavimentar o caminho de entendimento das possíveis potencialidades emancipatórias trilhadas no Ensino Médio Integrado, bem como suas contradições.

Portanto, neste trabalho, ao invés de investigar a “emancipação”, utilizo-me de “potencialidades emancipatórias” como uma categoria de pesquisa, pois estas, ao se desenvolverem empiricamente nas jornadas dos jovens na escola, individual ou coletivamente, podem ser constituintes e impulsionadoras de suas ações e decisões.

Mas quais as formas e conteúdos históricos possíveis das “potencialidades emancipatórias”, no sentido aqui abordado? Essa categoria foi sendo ressignificada ao longo

⁹⁰ Saviani (2008) classificou as teorias de Bourdieu e Althusser como “crítico-reprodutivistas”. Essas teorias, segundo ele, analisaram os condicionantes objetivos dos sistemas educacionais que estão instituídos nas relações de classe. Os sistemas educacionais, como parte dos aparelhos ideológicos do Estado, ou como veículos institucionais de propagação da violência simbólica, corroborariam, portanto, a reprodução das desigualdades sociais. Esse grupo de teorias, para Saviani, não apresentava uma proposta para superação dessas desigualdades. Elas foram predominantes nos anos 1970 dentre pesquisadores brasileiros, e perderam espaço no embate acadêmico e em movimentos sociais pela educação com a introdução da pedagogia histórico-crítica de base marxiana e marxista a partir dos anos 1980 (Cf. SAVIANI, 2008).

dos estudos teóricos, e principalmente com a realização e interpretação das trajetórias traduzidas em retratos sociológicos.

Assim sendo, três condições para a constituição da categoria “potencialidades emancipatórias” foram assumidas: a) as potencialidades emancipatórias corroboram a “apropriação das objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade” (TONET, 2013); b) instituem o agente/depoente como artífice do seu próprio ser (CIAVATTA, 2014); c) e permitem compreender os mecanismos de dominação (BOURDIEU, 1998).

Em relação à primeira condição, Tonet (2013) afirma que, mesmo diante das contradições que perpassam a constituição dos sistemas educacionais e da escola pública, pode-se pensar propositivamente a emancipação:

[...] na medida em que a educação é uma atividade com uma especificidade própria, sua contribuição mais importante para a transformação da sociedade não é externa a ela (à educação), mas interna. Quer dizer, a atividade educativa é tanto mais emancipadora, quanto mais e melhor desenvolver seu papel específico. Como vimos, este consiste em possibilitar, ao indivíduo, **a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade.** [...]. Com isto o indivíduo se constituirá como um ser pertencente ao gênero humano e contribuirá para a reprodução deste (TONET, 2013, p. 273, grifos meus)

Esse papel específico da educação, de “apropriação das objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade”, é parte fundamental do caminho para a efetivação do desenvolvimento de potencialidades emancipatórias. Ao mesmo tempo, a análise não inclui somente as vivências no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal, mas também a vida pregressa e posterior do sujeito, e outras experiências além das escolares. São essas trajetórias que constituem seu “ser” e seu “vir a ser”. Por isso, considero, ao mesmo tempo e dialeticamente, a singularidade do indivíduo na sua relação com a totalidade (universalidade) social, isto é, suas experiências como constituintes da sua historicidade como agente social e como patrimônio de suas potencialidades individuais e coletivas.

Não se olvidar desse papel específico da educação é salutar para compreender que as potencialidades humanas emancipatórias não estão completamente acuadas e aprisionadas ao processo de subsunção real do trabalho ao capital. Entretanto, desenvolvem-se, especialmente quando há condições objetivas mais favoráveis ao seu florescimento, em espaços como escolas de qualidades e públicas, tais como o Instituto Federal, à medida em que as potencialidades

emancipatórias, por sua vez, simultânea e contraditoriamente, podem se subordinar aos ditames da agenda hegemônica do capital, pois os IFs estão no campo de luta por hegemonia, e, portanto, são totalidades em construção (FORNARI, 2018).

O “apropriar-se do patrimônio comum do gênero humano” está muito além da formação profissional especializada. Uma das facetas do paradoxo dos Institutos Federais que Fornari (2018) atribui à singularidade dessas instituições, relaciona-se com o não-aprisionamento da criatividade e das atividades educacionais às demandas imediatas do mercado do trabalho. E, ao mesmo tempo, a formação tecnológica, técnica e acadêmica é reconhecida por sua destacada qualidade. Assim ela apresenta essa questão:

A emancipação na formação técnica existe quando não há o **aprisionamento** da criatividade, seja do professor ou do estudante, às **demandas imediatas do mercado**, principalmente. Não é questão de deixar de ser técnico, mas de não aprisionar os limites dessa técnica. Assim, os institutos surgem como inovação, introduzida de modo artificial no contexto educacional brasileiro, uma vez que as necessidades que eles procuram atender, inicialmente, são com frequência **apenas potenciais**, ou, então, são sentidas como algo premente por uma parcela ainda reduzida da população global. (FORNARI, 2018, l. 3851–3855, grifos meus).

Desse modo, o argumento de Fornari (2018) vai ao encontro da primeira condição, ou seja, quanto ao diferencial que os Institutos Federais apresentam no processo da apropriação pelo estudante de distintas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade. Tanto os estudos teóricos quanto a análise dos resultados do *survey* e das entrevistas em profundidade indicaram a necessidade de conhecer quais são e como se desenvolvem, empiricamente, as mediações entre essa apropriação e os sujeitos da pesquisa.

O segundo ponto a que me referi foi utilizar a categoria de potencialidades emancipatórias para entender o sujeito como “artífice do seu próprio ser”. Essa dimensão foi abordada por Ciavatta (2014). A autora caracteriza a emancipação, ou melhor, o emancipar-se como “[...] libertar ou libertar-se, tornar ou tornar-se independente, dar liberdade ou libertar-se do jugo, da escravidão, da tutela de outro ou do pátrio poder”. (CIAVATTA, 2014, p. 86). A emancipação supõe que o ser humano seja o sujeito “artífice de seu próprio agir”, e que ele se liberte em todos os aspectos de sua vida.

Esse sentido da emancipação em Ciavatta não se dissocia do sentido marxiano tratado por Tonet (2013). Para ela, emancipação, individual ou coletiva, subentende a conquista de liberdade e da autonomia pelos sujeitos. Liberdade e autonomia que seriam abstrações “[...] se

não forem remetidas à historicidade das condições de produção da vida humana em que se pretende conquistá-las” (CIAVATTA, 2014, p. 93). Desarticulada de um olhar para a totalidade, o sentido ontológico da emancipação (humana) fica sujeito à reificação como expressão histórica burguesa.

Foracchi (1977), em um estudo realizado na década de 1960 com jovens universitários de classe média, utilizou a categoria de emancipação para analisar a entrada deles no mundo do trabalho. Para ela, esse momento na trajetória do jovem representa um duplo movimento à proporção que o jovem passa do período de dependência exclusiva da família e, após seus estudos, se insere no mercado de trabalho, emancipa-se dos pais para se tornar dependente imediatamente da ordem social competitiva. É um modelo de emancipação que existe na realidade empírica, e não deixa de ter sua relevância. Mas é o “libertar-se” e o “tornar-se artífice do seu próprio agir”, dentro de condições delimitadas pelas condições de classe constituintes da sociabilidade capitalista. Tornar-se artífice do seu próprio ser, ainda que na sociabilidade capitalista, é uma possibilidade concreta, embora contraditória. O conceito de “empoderamento” corrobora o entendimento de contornos empíricos desse processo.

O empoderamento é um conceito com uma vasta e diversa aplicação nas Ciências Sociais, e uma discussão mais ampliada fugiria aos objetivos estritos dessa seção⁹¹, mas tem suas interfaces com a emancipação. Aqui, o sentido que trago de empoderamento foi apropriado na leitura de Joyce Berth (2019), arquiteta e urbanista, feminista negra, o qual apresento abaixo:

Empoderamento como teoria está estritamente ligado ao trabalho social de desenvolvimento estratégico e recuperação consciente das potencialidades de indivíduos vitimados pelos sistemas de opressão, e visa principalmente a libertação social de todo um grupo, a partir de um processo amplo e em diversas frentes de atuação, incluindo a emancipação intelectual. (BERTH, 2019, p. 38).

A autora discorre em dois pontos muito importantes: o “desenvolvimento estratégico e a recuperação consciente das potencialidades de indivíduos vitimados pelos sistemas de opressão” e a “libertação social de todo um grupo”. O que, incluindo a emancipação intelectual, concorre para a realização do “tornar-se artífice do seu próprio ser”.

⁹¹ Dos textos que consultei, sugiro o livro de Joyce Berth (2019) e o artigo de Horoshovski (2006) que se aprofundam nas matizes sociológicas e políticas desse conceito, ou ainda sua utilização como categoria de análise. Berth se apropria do conceito tendo várias referências, perpassando pelo prisma da pedagogia freireana e do feminismo negro. A leitura de Horoshovski também traz alguns dos autores, que foram explorados por Berth, debruçando-se sobre a análise da constituição de políticas públicas e possibilidades do empoderamento para grupos não privilegiados.

O Instituto Federal constitui-se em um espaço possível para o desenvolvimento estratégico de certos grupos sociais em situação de subalternidade, uma vez que os dados secundários, expostos no capítulo 02 e na seção anterior, demonstram que os indivíduos das classes populares são os que demandam o Ensino Médio Integrado. Uma análise mais aprofundada das trajetórias dos sujeitos que lá estudaram permite entender como é (e se se desenvolve) essa “libertação de todo o grupo”, isto é, as potencialidades emancipatórias para além da trajetória individual do sujeito. Tornar-se artífice do seu próprio ser, desse modo, apreende essa dimensão de empoderamento no sentido apontado por Berth (2019)⁹².

Por fim, a leitura de Bourdieu (1998) transversaliza as demais apresentadas. O autor questiona a imposição e a naturalização da lógica conservadora neoliberal assumida por parcela dos Estados Nacionais europeus na década de 1990. Os ditames do capital financeiro e especulativo são postos, seja pelos representantes de direita seja até mesmo por setores de esquerda reformistas, como inevitáveis e necessários para o desenvolvimento social “sustentável”, construindo uma aparente ordem transformadora e “moderna”. Isso se constituiu em um “discurso forte”, que exprime as demandas político-econômicas de acionistas, operadores financeiros, industriais, políticos conservadores, social-democratas convertidos às dissidências apaziguadoras do *laissez-faire* e altos funcionários das finanças.

A apropriação do conhecimento dos mecanismos de dominação, especialmente por parte dos grupos sociais que sofrem as consequências imediatas da flexibilização das leis trabalhistas, da precarização do trabalho, da retirada dos direitos sociais e da privatização de serviços públicos é uma das principais ferramentas sociopolíticas de conversão dessa naturalização e do reconhecimento dos meios de opressão.

Bourdieu (1998) argumenta que a organização das lutas coletivas, nacionais e supranacionais, é um importante mecanismo de conhecimento dos discursos naturalizantes da “revolução conservadora neoliberal”. Assim como também para o entendimento dos interesses de mercado que fundamentam as práticas de privatização que estão sob as propostas de “modernização” do Estado e das reformas de suas estruturas de assistência, previdência social e educação pública.

Diferentemente de uma leitura marxiana que tende a se apoiar numa perspectiva do

⁹² No sexto capítulo da tese, tratarei das “potencialidades de empoderamento”, quando serão retomados algumas dessas perspectivas de Joyce Berth (2019).

encaminhamento para um processo revolucionário, para Bourdieu a emancipação empiricamente possível se assenta sobre a participação cada vez mais ativa das classes trabalhadoras organizadas no reconhecimento desses mecanismos de dominação econômica e de ordem simbólica e cultural. Tornar-se artífice do próprio ser e agir passa, portanto, por esse desvendamento de forma individual e coletiva.

Desse modo, as potencialidades emancipatórias, aqui estudadas, encontram-se em ações desenvolvidas pelos estudantes em sua trajetória no IF, mas devem ser entendidas no conjunto de suas jornadas, no qual empiricamente podem ser verificadas: a) na apropriação de objetivações mais complexas que constituem o patrimônio do gênero humano, b) na constituição do sujeito como artífice de seu próprio ser (individual e coletivo), e c) no reconhecimento e ação mediante as estruturas de dominação.

As três condições abordadas não foram um dado *a priori* na pesquisa. Embora esta pesquisa demande elementos metodológicos de outras ordens para que possa ser considerada do tipo *grounded theory*, posso afirmar que esses princípios que compuseram a categoria de potencialidades emancipatórias foram fundamentados de forma contínua visto que as entrevistas foram sendo realizadas e os retratos sociológicos desenvolvidos⁹³.

A categoria de projeto, por exemplo, foi “descoberta” com a análise do campo e é o objeto da seção seguinte.

⁹³ Os três tipos de potencialidades emancipatórias, objeto dos três últimos capítulos da tese, foram decididos e nomeados por mim, considerando as evidências empíricas das trajetórias dos depoentes e a conexão/contradição com as teorias sobre emancipação, Ensino Médio Integrado e Institutos Federais. Por conseguinte, as teorias estudadas de antemão foram sendo ressignificadas mediante os dados do campo, assim como os dados da pesquisa passaram a ser reinterpretados quando uma nova categoria passava a ser “sugerida” pela análise. Como foi o caso da categoria de “projeto”. Ela foi compreendida como se “emergisse” após a análise das primeiras entrevistas. Diante disso, voltei a campo para novas rodadas de conversas com meus depoentes. Esse movimento sugestionaria um tipo de pesquisa *grounded theory*. Mas, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador “[...] opta por iniciar uma área de estudo ampla, permitindo que a teoria vá emergindo dos dados ao longo do processo de pesquisa. Assim, não se assume um referencial teórico *a priori*, visto que não se conhece o que é relevante para os sujeitos envolvidos” (PINTO; SANTOS, 2012, p. 423). No caso desta pesquisa, por exemplo, desde a construção do projeto, considerei algumas premissas históricas que constituem a relação entre educação profissional, Ensino Médio e as determinações de classe do modo de produção capitalista – como, por exemplo, os projetos educacionais como campo de lutas entre projetos hegemônicos e contra-hegemônicos. Também considerei as relações de gênero e raça, que “emergiram” durante a pesquisa. Por esses prévios direcionamentos e elaboração de hipóteses, seria controverso afirmar que esta tese foi produzida a partir de uma teoria fundamentada nos dados. Ao passo que também esse trabalho não foi conduzido somente para confirmar ou não teorias e conjecturas já preconcebidas. Sem dúvida, foi a realidade investigada que fundamentou a teoria sobre as potencialidades emancipatórias aqui discutida.

3.3 O projeto como categoria de pesquisa

Em sua forma-vida, o indivíduo é necessariamente mera fração e distorção da imagem total do homem. Ele é limitado, quer como homem ou como mulher; a cada período de sua vida, ele é outra vez limitado na condição de criança, jovem adulto maduro ou ancião; ademais, no papel que desempenha na vida, é necessariamente especializado como artesão, comerciante, servo ou ladrão, sacerdote, líder, esposa, freira ou prostituta; ele não pode ser tudo. Por conseguinte, a totalidade – a plenitude do homem – não se acha no membro separado, mas no corpo da sociedade como um todo; o indivíduo pode ser, tão-somente, um órgão. Do seu grupo ele derivou suas técnicas de vida, a língua por meio da qual ele pensa, as ideias por meio das quais prospera; do passado da sociedade procedem os genes que lhes formam o corpo. Se se atrever a apartar-se, por meio de ações ou em termos de pensamento e sentimento, ele apenas romperá o vínculo com as fontes de sua existência.

(Joseph Campbell)

Ao relatar a narrativa mítica de heróis e heroínas em várias culturas, Joseph Campbell ([s.d.]) na obra “O Herói de Mil Faces” dimensionou na trajetória do indivíduo, em seus múltiplos meandros e melindres, uma diversidade de desafios que os seres humanos apresentam na busca daquilo que ele nomeou como “totalidade”: a plenitude do homem. Nesse trilhar, há um caminho, um roteiro, um guião orientado por planos e ideias que, de uma forma ou de outra, não está isento de contradições, na busca de satisfazer necessidades, quer provenham “do estômago ou da fantasia”⁹⁴, ansiadas pelo indivíduo e/ou por suas coletividades. Esse caminho é o projeto.

Na medida que as entrevistas aconteciam e as primeiras análises começavam a apontar tendências, percebi que havia um projeto em comum nas histórias dos 14 (catorze) depoentes, que mediava cada uma das jornadas. Ou seja, uma evidência da realidade investigada que precisava ser incorporada à pesquisa como categoria, que não foi contemplada no esboço inicial da pesquisa. Destarte, foram realizados estudos teóricos que corroborassem entender essa outra categoria e novas rodadas de entrevistas foram realizadas.

⁹⁴ Refere-se à clássica explicação de Marx acerca da natureza da mercadoria: “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão². Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [*Lebensmittel*], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção”. (MARX, 2013, p. 113).

Os estudos empíricos em sociologia da educação de Lopes et al. (2018) e Foracchi (1977) apresentam referenciais sociológicos no sentido da categoria de projeto. Do primeiro, apresento a compreensão da reflexividade e da antecipação de futuro que contemplam o projeto. E, da segunda, discorro quanto ao seu potencial de transformação político-social.

Lopes et al. (2018) produziram retratos sociológicos de jovens participantes de um programa de inclusão social através da música em Portugal, a “Orquestra Geração”. Nessa pesquisa, demonstraram as competências e disposições criadas, mobilizadas ou inibidas durante a experiência orquestral, no intento de “[...] descortinar o efeito de percurso ao longo do processo de socialização, bem como o potencial de transferibilidade dessas competências e disposições para outros mundos da vida”⁹⁵ (LOPES et al., 2018, p. 95).

O projeto contém a dimensão de intencionalidade, reflexividade e antecipação do futuro (pré-ideação), dentro das expectativas moldadas pela percepção dos possíveis trajetos a serem seguidos pelos jovens, e das margens para sua ampliação. Ainda que mediados por desigualdades estruturais (de classe, gênero e raça, por exemplo), os agentes “[...] conseguem, melhor ou pior, negociar os significados das situações, mesmo as futuras, de acordo com o seu projeto e o seu *potencial de metamorfose* [...]”. (LOPES et al., 2018, p. 95). Neste trecho, abaixo citado, os autores apresentaram fundamentos para a categoria de projeto:

[...] de acordo com os recursos e competências de trânsito entre realidades, contextos e papéis sociais distintos (*potencial de metamorfose*), o ator social poderá imaginar *futuros possíveis*, dado que essa representação, longe de ser um quadro desligado da realidade objetiva, terá consequências no presente, o que quer dizer na própria adaptação, atualização e transformação do passado incorporado. (LOPES et al., 2018, p. 95)

Com a análise das primeiras trajetórias, a antecipação do futuro e a intencionalidade de cada família no processo de escolarização dos jovens se mostraram evidentes na composição das trajetórias. Ainda que não completamente sistematizada e calculada, a condução do projeto não era desprovida de reflexividade. O “tornar-se artífice de si próprio” que os depoentes passaram a desenvolver em relação ao próprio projeto durante os estudos no IF constituiu uma evidência empírica relevante para reconhecimento e análise das potencialidades emancipatórias desenvolvidas nas suas vivências no Ensino Médio Integrado. E essas mesmas vivências não

⁹⁵ Os autores se utilizam dos retratos sociológicos em diálogo com a sociologia disposicionalista de Bernard Lahire. Quando tratam da transferibilidade de competências e disposições, eles seguem, de certo modo, o esteio teórico dessa perspectiva sociológica. Nesta tese, dispus do retrato sociológico de modo aplicado como técnica, com diferenças em relação à sociologia em escala individual sistematizada por Lahire. Essa discussão está presente na próxima seção.

podem ser abstraídas das trajetórias pregressas e posteriores ao IF. É essa análise de conjunto que permite entender melhor a particularidade do EMI no desenvolvimento do projeto.

O projeto apresenta um potencial de metamorfose. Por conseguinte, a dimensão da transformação social também é uma das possibilidades a serem reconhecidas e analisadas no seu desenvolvimento para se entender como a formação no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal agrega esse percurso.

Foracchi (1997) analisou a relação entre o projeto e a transformação social na práxis estudantil, em uma pesquisa realizada no alvorecer de movimentos estudantis na década de 1960 no Brasil. Para ela, a radicalização desses movimentos ocorria contra as estruturas conservadoras que mediavam o projeto de educação superior naquele contexto. Deste modo Foracchi analisou as tendências do potencial transformador do estudante universitário:

Entre uma solução de compromisso efetivo, que é a solução radical, e a alternativa passiva de dependência, que é a solução tradicionalmente oferecida, ele [o estudante] opta por uma posição de ‘independência’ que engaja politicamente, sem desligá-lo das suas preocupações pessoais. Os problemas de participação são reformulados em termos das possibilidades de realização pessoal e de um engajamento político crescente. Essa atitude resultaria de uma técnica de assegurar conformismo, amplamente manipulada pelos setores urbanos da classe média. (FORACCHI, 1977, p. 229).

A autora trabalha com a hipótese de que o movimento estudantil naquele contexto traria consigo um ideal de transformação “revolucionário” pequeno-burguês, pois as estruturas conservadoras da família, da carreira e da universidade se contrapunham a um projeto de classe para o modelo de pequena burguesia em ascensão. Nessa acepção, a carreira é um dos âmbitos em que se manifesta empiricamente esse processo de transformação, isto é, em que o estudante percebe as possibilidades e as contradições de realização de seu projeto. Foracchi (1977) ressaltou que esse é um dos momentos em que o estudante de classe média se depara frontalmente com a sua situação de classe. Esta preocupação relativa ao seu futuro profissional pode motivar atitudes dos estudantes, como a anuência com as situações da ordem estabelecida. Ou ainda perpassar o engajamento político-social organizado contra as limitações ao desenvolvimento “revolucionário” desse projeto. Esse engajamento, na leitura da autora, estabelece condições do estudante como agente dinamizador do projeto de classe pequeno-burguês:

[...] quando as condições sociais que orientaram a opção profissional, suscitam uma participação ativa, quando o objetivo colimado pelo estudante não é somente reformular o padrão de carreira, como tal, mas a realidade que o

delimita, o tipo de conhecimento realizado nessas circunstâncias é de amplitude maior, isto é, é menos abstrato do que o atingido quando a preocupação de carreira se volta predominantemente para a pessoa do estudante. [...]. É, por conseguinte, uma modalidade que, embora dinamizada por preocupações de carreira, abrange setores mais amplos de participação social, visando, inclusive, à transformação do padrão em projeto. (FORACCHI, 1977, p. 213).

Em síntese, a contribuição de Foracchi para a categoria de “projeto” desta tese consiste em compreendê-lo como mediação no desenvolvimento da jornada do estudante. Como mediação, ele se dá nas estratégias realizadas pelas famílias e pelos estudantes ao longo da sua escolarização, e no desenvolvimento de disposições que propiciariam as potencialidades emancipatórias estudadas. Nessa acepção, deve-se compreender as manifestações da condição de classe do estudante, bem como as demais dimensões sociológicas que estão em movimento em sua trajetória, como gênero e raça.

Logo nas primeiras entrevistas, despertou-me a atenção que as vivências dos estudantes no Ensino Médio Integrado possibilitaram a eles um certo tipo de autonomia para guiar seu próprio projeto. Essa constatação se tornou importante no prosseguimento da análise da hipótese desta tese, ou seja, investigar como e se essa autonomia estaria vinculada aos potenciais de ampliação de sua participação política e da construção de itinerários da vida acadêmica e profissional em contradição com as demandas imediatas do mercado. A investigação da qualidade dessa autonomia é uma importante dimensão para a análise empírica das potencialidades de transformação social, que são aclamadas em discursos oficiais quanto ao Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais, mencionados em PPCs, PDIs, e na publicação de Pacheco (2011).

As potencialidades emancipatórias precisam estar ancoradas em um referencial empírico que percorre e se incorpora como um todo nas trajetórias desses jovens. O projeto é esse referencial. É nele que se metamorfosearam tanto a dimensão da antecipação de futuro, quanto as (im)potencialidades de militância político-social. Assim sendo, ele foi apropriado como uma categoria de análise durante o processo de investigação.

O recurso metodológico disposto para sua investigação empírica foi o retrato sociológico de modo aplicado, objeto da última seção deste capítulo.

3.4 O retrato sociológico de modo aplicado

Lancei mão dos retratos sociológicos como recurso para auxiliar a transcrição das entrevistas dos depoentes na forma de trajetória, o que proporcionou reconhecer e analisar as potencialidades emancipatórias. Em princípio, foram objeto aquelas mediadas pelas vivências no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal, mas, por se constituírem em uma jornada, estas começaram a ter existência e desenvolvimento antes e vão muito além desse momento da vida.

A referência a essa metodologia partiu da leitura de Lopes (2012, 2014), Bóia e Lopes (2012), Massi (2013) e Lima Júnior e Massi (2015). Em conformidade com esses autores, utilizo os retratos sociológicos de modo aplicado (BOIA; LOPES, 2012) ou como uma técnica (LIMA JÚNIOR; MASSI, 2015; MASSI, 2013), diferentemente de sua concepção original trazida da sociologia disposicionalista de Bernard Lahire (LAHIRE, 2005, 2008; LOPES, 2012).

Originalmente, Lahire apresentou os retratos sociológicos como parte de sua “sociologia experimental”⁹⁶, com o objetivo de captar e estudar a gênese, desenvolvimento, movimento e transformação das disposições na trajetória do indivíduo. Ao serem utilizados de modo aplicado, os autores citados no parágrafo anterior fizeram uma releitura de Lahire, mantendo a perspectiva da análise disposicional, porém apropriando-se do retrato sociológico como uma técnica de investigação, e não necessariamente como método como foi tratado em sua acepção original. Nesta tese, além de recorrer a esses últimos autores, também apresento elementos da entrevista interpretativa em profundidade, com contribuições do materialismo dialético na perspectiva abordada por Viana (2015).

São três apropriações que realizo e que explicam o movimento do caminho metodológico da pesquisa: a) o debate que Lahire realiza com as pesquisas de Bourdieu quanto ao *habitus* e às disposições; b) o diálogo dos autores acima citados com a obra de Lahire, no qual expõem como constituíram em suas pesquisas o retrato sociológico de modo aplicado; c)

⁹⁶ Lahire assim compreendeu o trabalho com retratos sociológicos no livro “Retratos Sociológicos. Disposições e Variações Individuais”. Ele, classificou sua sociologia como “experimental” pelas seguintes razões: “[...] em vez de realizar um movimento muito comum na área da pesquisa, que consiste em partir de um tema e em analisar ferramentas conceituais e metodológicas para estudá-lo, excepcionalmente esta pesquisa parte de questões teóricas e metodológicas e as trabalha da forma mais reflexiva possível” (LAHIRE, 2008, p. 20). Desse modo, partindo de um questionamento teórico-metodológico, ele “experimenta” suas indagações no processo de pesquisa. Ainda faz a ressalva de que o objeto de pesquisa não desaparece em meio a essa “aventura” metodológica, pois, segundo ele, as construções rotineiras e de certo modo “naturalizadas” em pesquisa fazem com que o pesquisador esqueça que há um ponto de vista na própria criação do objeto, e que a construção científica dá acesso a uma versão da realidade.

a discussão que realizo com esses últimos ao utilizar os retratos sociológicos num sentido diferenciado da análise disposicional propostas por eles. Começo pela primeira apropriação.

A teoria do *habitus* em Bourdieu é um dos recursos analíticos que vislumbra o *modus operandi*, ou seja, o princípio da produção da ordem social observada. O reconhecimento e a análise do *habitus* é central na teoria da prática de Bourdieu, que busca explicar a interação dialética entre a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade⁹⁷. Em sociologia da educação, recorre-se ao *habitus* para entender as práticas instituídas pelos sistemas escolares e suas relações de poder e dominação, que se manifestam, sobretudo por meio da violência simbólica.

O *habitus* constitui-se nessa matriz de percepções e apreciações (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006) que orienta e estrutura as ações práticas do indivíduo. Nas relações cotidianas na escola, ações como escolher um curso, preferir uma disciplina escolar, ou até mesmo participar de atividades inapropriadas, como a “bagunça em sala”, atos de rebeldia ao “sistema”, ou mexer no *smartphone* enquanto o professor explica, por exemplo, têm relação com essas disposições e hábitos que foram formados ao longo da vida do indivíduo.

Na leitura de Bourdieu, tais disposições colocam-se como “esquemas de ação” que podem ser revisados e transformados continuamente, e se filiam à incorporação da estrutura social. No entanto, mesmo que as disposições estejam em transformação, parte importante delas ocorre nas primeiras experiências de socialização do indivíduo, ou seja, estão associadas à sua posição social de origem. Aqui, tem-se a importância da origem social do sujeito e sua interação com os sistemas educacionais que implicam a continuação dos seus destinos escolares. Há referenciais simbólicos e materiais que fazem parte da estruturação das práticas educacionais: o modo “correto” de se falar, de se comportar, de reconhecer a autoridade do professor, ou a roupa mais adequada de se vestir na escola, por exemplo.

⁹⁷ As interações dialéticas mencionadas por Bourdieu retratam a contínua relação entre a exteriorização da interioridade e a interiorização da exterioridade, ou seja, explicam a sua proposta da teoria da prática, ou do conhecimento praxiológico. Em outras palavras, captar o movimento das relações dialéticas entre as estruturas objetivas do mundo social (relações de poder, por exemplo) e as disposições que se tornam parte das estruturas, atualizam-se e tendem a se reproduzir. Essa constante interação seria a base do estabelecimento das estruturas estruturantes, mas também estruturadas que constituem o *habitus* e os diferentes campos. E não se reduziriam à dimensão fenomenológica ou à dimensão objetivista. O que significa que a subjetividade do indivíduo apresenta uma conexão que é estruturada, mas também estruturante com as relações objetivas da estrutura social. Isso, na leitura da teoria bourdiana, não significaria um determinismo, no qual o indivíduo agiria sempre de acordo com essas regras, mas, sim, ele tende a agir de acordo com o conjunto de disposições que essa estrutura o orienta ao longo do tempo nas mais diversas situações sociais (BOURDIEU, 1983; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

Na sociedade capitalista, esses referenciais expressam as relações de poder entre classes e tendem a ser aqueles construídos e apropriados pelas classes dominantes. Na democracia burguesa, as instituições escolares são apresentadas, hegemonicamente sob o invólucro da igualdade de oportunidades. Na verdade, a organização dos sistemas escolares não renuncia estruturalmente aos mecanismos de distinção e desigualdade social que estão em sua origem.

Lahire reconhece esse salto qualitativo da teoria de Bourdieu, quanto ao reconhecimento da contínua construção social das disposições, que são duráveis e transponíveis. No entanto, sua diferenciação em relação a ele parte da interrogação do conceito de *habitus* para explicar o desenvolvimento das ações práticas dos indivíduos.

As disposições engendradas como *habitus*, conforme a sociologia bourdiana, tendem a mover as ações dos indivíduos de modo não-consciente, considerando que foram incorporadas, ou seja, tornaram-se “corpo” e motor de ações sociais na vida prática. A ação social motivada pelo *habitus* seria desencadeada por mecanismos que operam em um nível de não-consciência⁹⁸ devido ao seu alto grau de incorporação nas trajetórias biográficas dos sujeitos.

A educação escolar, universalizada pelo Estado, é hoje uma das principais instituições de socialização, as quais os indivíduos cada vez mais a vivenciam desde sua tenra infância⁹⁹. Por meio de mecanismos experienciados na educação escolar, dentro e fora das salas de aulas, os indivíduos passam a entender os códigos e as regras implícitos e explícitos desse campo. Esses códigos podem ser uma continuidade dos aprendizados já trazidos no interior das relações familiares. Pode-se, assim, perceber a maior “predisposição” de determinados alunos às artes, ciências ou ao trabalho técnico, por exemplo. As experiências de classe, gênero, raça e etnicidade incidem objetivamente na incorporação das disposições que constituem essas “pré-disposições”. E assim, no cotidiano escolar, elas podem ser continuamente ativadas e incorporadas ou ainda passarem por processos de inibição.

Consequentemente, as instituições escolares, embora apresentem uma contínua

⁹⁸ Para Caetano (2012), o princípio da não-consciência é explicado pois o *habitus*, na orientação das ações práticas “[...] não acarreta introspecção ou cálculo, ou seja, as disposições dos agentes e as suas posições no espaço social e nos campos em que se movem conduzem a práticas sem a activação de estratégias assentes em deliberações reflexivas” (CAETANO, 2012, p. 18). Por isso, o *habitus* envolve a dimensão do senso prático, constituindo um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção, relacionados aos campos de socialização dos agentes.

⁹⁹ No Brasil, a Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando a Educação Infantil uma das etapas da Educação Básica – dos 04 aos 17 anos. Desse modo, a educação de crianças a partir dos 04 torna-se também obrigatoriedade da família, assim como sua oferta passou a ser obrigação do Estado.

democratização resultante também de esforços de movimentos sociais, tendem a criar e recriar mecanismos de violência simbólica de distinção, pois assim elas foram estruturadas, dentro de um modelo mais amplo de reprodução das próprias desigualdades sociais.

A análise sociológica mostraria que parcela da reprodução da distinção não se apresenta aos indivíduos como mecanismos de poder e dominação de classe/grupos. Todavia, na vivência cotidiana, essas predisposições, sucessos e insucessos em suas experiências escolares são até mesmo reconhecidos por eles como dons ou maldições do seu próprio ser. O *habitus* corrobora a incorporação dessa “naturalização” de forma consciente ou inconsciente, e seria um dos princípios motores da ação individual.

Esse é um dos pontos objetados por Lahire. Embora reconheça que haja princípios de não-consciência que orientem as ações individuais, ele apresenta a preponderância das competências reflexivas individuais dos agentes no desenvolvimento de suas ações. Para Lahire (2008), o conteúdo social que caracteriza as disposições são as propensões, tendências, maneiras de ser que estão assentadas em experiências socializadoras do passado que sedimentam as maneiras mais ou menos duradouras de experienciar o mundo, e que não estão restritas a um único registro, acontecimento ou evento social. A incorporação das disposições ocorre repetidas vezes em várias instâncias de socialização, com experiências relativamente semelhantes. Sua sociologia disposicional se movimenta no sentido de compreender que a variação intraindividual transcende o princípio da não-consciência do *habitus*, como explicado por Bourdieu.

Lahire questiona a homogeneidade do *habitus* como motor não-consciente das ações sociais e propõe um modelo de investigação no nível individual, a fim de não só identificar as disposições, mas também sua gênese, condições de desenvolvimento e movimento, bem como as contradições com os espaços e momentos de socialização. Esse olhar para o indivíduo, na leitura dele, não significaria uma sociologia que desconsidere as concretas relações de classe ou a diferenciação de grupos no interior da sociedade. Portanto, sua proposta está em uma sociologia na escala individual mantendo claras essas relações na investigação do sociólogo, mas sem que elas e as capacidades pré-reflexivas (princípio de não-consciência) do *habitus* se tornem apriorismos.

A sociologia na escala individual, conforme Lahire, necessitaria de uma aproximação com essa realidade pluridisposicional que compõe o indivíduo. Como chegar a aceder essa realidade de múltiplas disposições? O retrato sociológico, também chamado por ele como um

“dispositivo metodológico inédito”, é o recurso utilizado na constituição de seu método “experimental”. Procedimentalmente, consiste na realização de séries de entrevistas com os participantes da pesquisa, em que assuntos de diversas naturezas são conversados – infância, escolarização, relacionamentos, trabalho, família, lazer, estilos, gostos, entre outros. Por meio da investigação dessa pluralidade de práticas, conseguir-se-ia um caminho para entender as disposições que podem ser fluídas nesses diferentes momentos da vida do sujeito ao longo de sua trajetória. Diferentes momentos, mas que se mantêm em conexão. Nas palavras do autor, só um dispositivo metodológico deste tipo:

[...] permitiria julgar em que medida algumas disposições sociais são ou não transferíveis de uma situação para outra e avaliar o grau de heterogeneidade ou homogeneidade do patrimônio de disposições incorporadas durante suas socializações anteriores. (LAHIRE, 2008, p. 32).

Um exemplo de utilização desse recurso, anunciado por Lahire, está no trabalho de Bóia e Lopes (2012). Eles pesquisaram os modos de agência femininos construídos entre as mulheres *clubbers*¹⁰⁰, para apreender como as variáveis estruturais de classe, gênero e etnicidade se colocam como capazes de explicar os contextos e práticas do *clubbing*, ou se as variáveis ditas pós-modernas, como gosto e consumo, teriam proeminência sobre as primeiras. Os retratos sociológicos foram produzidos para identificar e analisar nas trajetórias das depoentes a diversidade de disposições anteriores ao *clubbing*, e como elas puderam permanecer ativas ou não nos contextos de ação da festa de música eletrônica.

Nesse momento, passo a explicar a segunda apropriação a qual me referi: o retrato sociológico de modo aplicado. Lahire fundamentou empiricamente de modo exaustivo a pesquisa com retratos sociológicos, a fim de construir um corpus de teoria e método. Já Boia e Lopes (2012) o utilizaram como técnica, como um recurso metodológico para compreender as trajetórias das mulheres *clubbers*.

Massi (2013) realizou uma série de entrevistas com estudantes do curso de Licenciatura em Química menos favorecidos economicamente, à guisa de explicar como tal condição implicaria nos caminhos trilhados por eles. Em outro trabalho, em parceria com Lima Junior (LIMA JÚNIOR; MASSI, 2015), apresentaram diversas trajetórias de professores que estavam atuando em sala de aula enquanto realizavam cursos de formação de Mestrado Profissional em

¹⁰⁰ Mulheres *clubbers* são as frequentadoras de festas de música eletrônica de dança. E o *clubbing* se refere ao gênero musical e ao tipo de festa que se associa a tipos de gênero específico, como o *techno*, o *drum'n'bass* e o *trance*. Ainda há a subdivisões entre o *clubbing mainstream* e o *clubbing underground*, como propostas na pesquisa dos autores, e nas quais eles apontaram as disposições das depoentes relacionadas aos tipos de *clubbing*.

áreas de Ensino de Ciências. Assim, eles buscaram entender disposições associadas à prática dos docentes que os moviam na busca desse tipo de qualificação profissional.

Em todos esses trabalhos, o retrato sociológico é um instrumento metodológico, uma técnica, uma mediação para se estudar trajetórias de indivíduos. Foi, portanto, em decorrência das seguintes características elencadas abaixo que o elegi como recurso para a análise das jornadas dos indivíduos neste trabalho:

- a) O retrato sociológico permitiu sistematizar a trajetória de vida do jovem, antes, durante e além da formação que teve no Instituto Federal.
- b) Foi possível trilhar o sentido diacrônico e sincrônico da história de vida da pessoa, associada aos momentos importantes de ação ou tomada de decisões realizadas por ela e/ou seus familiares. Ou seja, conectar suas trajetórias a contextos em nível meso e macrosociais que ocorreram no Brasil na primeira década e meia do século 21;
- c) Corroborou entender o indivíduo como singularidade conectado à totalidade, permeado por importantes mediações, como a particularidade do IF, que é comum a todos os participantes. E ainda, permitiu entender como essa formação pôde ou não constituir pontos de inflexão nas suas jornadas.

Apesar desses pontos, proponho um movimento de análise sociológica que se coloca diferenciado em relação a Lopes (2012) e aos demais autores que propuseram os retratos sociológicos como técnica – e ainda mais diferenciado do de Lahire (2005, 2008) que o utiliza como método. Sugiro utilizar os retratos sociológicos operacionalmente para entender as representações cotidianas dos agentes (VIANA, 2015). Essa proposta se constitui na terceira apropriação relatada no início desta seção.

Para Viana (2015), as representações cotidianas não se confundem com as representações sociais¹⁰¹, considerando que estas, no esteio da fenomenologia, tendem a aderir a um caráter descritivo das ações dos agentes, apresentando-as como “verdade”. O autor critica essa abordagem quanto à sua delimitação do campo de pesquisa às representações sociais e a

¹⁰¹O autor reconhece os méritos da obra de Moscovici, com a inovação relacionada à constituição de uma nova escola e tendência dentro da esfera da psicologia voltada ao estudo do senso comum. Segundo Viana, Moscovici construiu a abordagem das representações sociais, analisando os agentes não mais pelo ideológico e elitista, conforme correntes vigentes e hegemônicas até então na sociologia e na psicologia social. Embora representasse esse avanço, a perspectiva de Moscovici não deixou de ser ideológica, pois ficou mais restrita a uma perspectiva de análise sociológica – a singularidade – não conectada intrinsecamente à totalidade ou à particularidade.

não percepção do seu caráter totalizante. Para ele, o próprio termo “representações sociais” é problemático, e não teria uma base teórica explicativa que insira sua discussão na totalidade das relações sociais.

O conceito de representações cotidianas, defendido por Viana, colocar-se-ia então como contraponto à teoria das representações sociais. No excerto abaixo, ele apresenta sua definição de representações cotidianas:

Sinteticamente, podemos definir representações cotidianas como atos da consciência que buscam tornar novamente presente algo que está ausente, sendo presença e ausência, por isso manifestação parcial da consciência, produzida em nossa vida cotidiana, ou seja, diariamente. As representações cotidianas são formas de representar o mundo em nossa cotidianidade e reproduzindo suas características. Elas são representações e são cotidianas, no sentido de que elas são produtos da cotidianidade e carregam em si as marcas desta. (VIANA, 2015, l. 532–536).

Por serem produtos da cotidianidade, as representações cotidianas expressam a simplicidade, a regularidade e naturalidade¹⁰² com as quais os indivíduos reconhecem e interpretam o seu dia-a-dia. Para o autor, essas são as formas mais simples de compreensão do mundo, aquelas formas de comportamento e ação em que os agentes não necessariamente precisam refletir para desenvolver. Ou seja, elas contêm a “lógica da coisa” percebidas no cotidiano, mas não a “coisa da lógica”¹⁰³ que estão despercebidas e necessitam de trato sociológico para serem elucidadas.

Percebo que a diferenciação que Viana realiza em relação às representações sociais incorre nessa captação da dimensão das formas simples de vivência da cotidianidade, que mais do que opiniões sobre as coisas do mundo, compreende a estruturação das relações de desigualdade e poder que estão/são simplificadas na leitura imediata do agente. A citação a seguir discorre sobre essa questão:

¹⁰² Segundo Viana, “Esses três elementos, obviamente, são fenômenos sociais e mentais, pois o ser humano não vive apenas no mundo material, este é vivido mas percebido e interpretado, sendo também um mundo cultural” (VIANA, 2015, l. 546–548). Isto é, seriam o substrato material e simbólico com os quais os seres humanos trabalham, realizam suas decisões, percebem e vivenciam seus sentimentos. Eles apresentam uma base histórica, conectada à generalidade do gênero humano (totalidade), bem como às determinações de várias ordens que constituem a cotidianidade em diferentes sociedades.

¹⁰³ Essa é uma referência utilizada por Marx na crítica que ele realizou quanto à inversão da análise do Estado em Hegel. Aqui sugere buscar no concreto as determinações e os fundamentos do “funcionamento” das práticas sociais, ou seja, a “coisa da lógica”. Nas palavras de Marx: “A essência das determinações do Estado não consiste em que possam ser consideradas como determinações do Estado, mas sim como determinações lógico-metafísicas em sua forma mais abstrata. O verdadeiro interesse não é a filosofia do direito, mas a lógica. O trabalho filosófico não consiste em que o pensamento se concretize nas determinações políticas, mas em que as determinações políticas existentes se volatilizem no pensamento abstrato. O momento filosófico não é a lógica da coisa, mas a coisa da lógica. A lógica não serve à demonstração do Estado, mas o Estado serve à demonstração da lógica” (MARX, 2010b, p. 38–39).

Nas sociedades classistas, há uma divisão social do trabalho que gera modos de vida contendo elementos comuns e também distintos. Por exemplo, na sociedade capitalista, onde tudo é transformado em mercadoria, o dinheiro é algo que perpassa o cotidiano de todos os indivíduos de todas as classes sociais. Nesse sentido, as representações cotidianas vão interpretar o dinheiro sob forma simplificadora, naturalizante e regularizadora, em todas as classes sociais. Contudo, ao lado dessa semelhança interpretativa, isso será materializado sob formas distintas, devido às diferenças no modo de vida de cada classe (e ainda subdivisões das classes ou outras divisões sociais). As representações cotidianas de um banqueiro diferem da de um bancário, e de ambos em relação aos lumpemproletários, embora existam elementos em comum em todos os casos, tal como o fetichismo do dinheiro. (VIANA, 2015, l. 606).

Ao invés de captar opiniões dos depoentes sobre suas vivências no Ensino Médio Integrado, o caminho proposto por Viana, no intento de ir para além das representações sociais, sugeriu-me entender as convicções dos jovens sobre suas trajetórias. Assim, Viana, em diálogo com Eric Fromm, diferencia as opiniões das convicções:

As convicções, segundo Fromm, são ‘opiniões entranhadas’, sendo as motivações mais possantes para a ação, elas possuem suas raízes na estrutura do caráter, seja racional ou irracional, boa ou má [...]. As opiniões, por sua vez, são nada mais que a aceitação de um padrão de pensamento coletivo, seja da sociedade como um todo ou um grupo particular.

Assim, as convicções são caracterizadas por uma maior rigidez, estabilidade e coerência, sendo o aspecto fundamental das representações cotidianas. As opiniões, por sua vez, são mais flexíveis, mutáveis e incoerentes. Inclusive a contradição que se atribui ao ‘senso comum’ é algo real, mas que ocorre mais intensamente no caso das opiniões ou na contradição de algumas dessas com as convicções. Nas convicções, no entanto, há uma coerência e não há contradições (o que não impede de haver lacunas, que inclusive podem ser preenchidas com opiniões contraditórias com elas). Portanto, para entender as representações cotidianas, é fundamental entender as convicções. (VIANA, 2015, l. 644–654).

Segundo Viana (2015), as representações cotidianas trazem elementos da negação e da afirmação da sociedade existente. Carregam consigo a simplificação, regularização e naturalização das relações de classe (e suas contradições) ao mesmo tempo que as nega¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Essa negação e afirmação na interpretação do autor se dá num movimento lógico e histórico do pensamento na análise das representações cotidianas. Cito o exemplo que ele propõe em seu texto: “É o caso, por exemplo, de um trabalhador que afirma que o trabalho é um castigo de Deus, logo, sempre negativo. Ao colocar o trabalho como sempre negativo, ele está pensando no trabalho alienado, assalariado e, nesse caso, ele tem razão e sua representação é verdadeira. Ao colocar, no entanto, que é “castigo de Deus”, ele está naturalizando e, portanto, criando uma representação falsa, pois, se o trabalho é alienado, isso ocorre graças ao processo histórico que engendrou a exploração e dominação e não Deus. Logo, não são representações cotidianas falsas, nem verdadeiras” (VIANA, 2015, l. 690). Ou seja, o trabalhador percebe o caráter concreto da cruza do trabalho, ao passo que a atribui a uma representação ideológica do castigo divino. A pesquisa em representações cotidianas corrobora essa compreensão do ideológico e do histórico na construção do se reconhecer o sujeito perante o mundo, considerando suas relações concretas de existência.

Assim, o autor explica a natureza contraditória das representações cotidianas, que podem ser expressas nas convicções dos depoentes, os quais, por sua vez, expressam as contradições da sociabilidade capitalista e seus valores dominantes fundamentais: a mercantilização, a burocratização e a competição. Tais representações podem ser acessadas por meio de técnicas de investigação sociológica.

Em síntese, por meio da pesquisa de representações cotidianas, pode-se perceber o movimento, ação e contradição desses valores no desenvolvimento da jornada do depoente, correlacionados às dimensões estruturantes da sociabilidade burguesa. A proposta de Viana (2015) compreende as estruturas de dominação às quais podem se tornar sujeitas e assujeitadas às classes populares. Todavia, no entender de como as representações cotidianas se desenvolvem, é necessário analisar suas “expressões marginais”. Em suas palavras:

Da mesma forma, apesar de no geral o que domina são representações cotidianas comandadas por convicções oriundas da mentalidade burguesa, a forma, intensidade, possíveis contradições, variam em cada caso concreto, dependendo do indivíduo e/ou do grupo social. (VIANA, 2015, l. 984).

Ou seja, estudar tais representações fugiria de um tipo de “fatalismo” da reprodução da desigualdade, ao mesmo tempo que considera o movimento real das estruturas de dominação da sociabilidade capitalista. Essa dialética poderia ser conhecida e reconhecida na trajetória do sujeito.

A pesquisa com representações cotidianas não se contrapõe ao objetivo do retrato sociológico de modo aplicado, mas o enriquece, à medida que estudar as convicções exige uma maior aproximação com a compreensão da totalidade do pensamento e da consciência, e entendimento de como as determinações e contradições da sociabilidade capitalista se desenvolvem individual ou coletivamente em cada concreto. As convicções, assim, tendem a dar mais concretude à interpretação das relações sociais que o sujeito desenvolve. As opiniões podem estar carregadas da prévia censura do sujeito, pois ele pode tentar adequá-las ao que o entrevistador “quer ouvir”. Todavia, as convicções apresentam as contradições, os referenciais de classe, gênero, raça, religiosidade, *habitus* e outros. Enfim, a “história” do sujeito em sua trajetória e movimento que, com o tratamento sociológico, pode vir a ser sistematizado como conhecimento sobre o concreto real.

Consequentemente, a entrevista em profundidade é o recurso dispendido para a captação das convicções que estão nas representações cotidianas. Por meio desse recurso, o pesquisador poderia distinguir as convicções das opiniões dos sujeitos da pesquisa:

O objetivo não é, na entrevista interpretativa, psicanalítico, ou seja, entender o indivíduo em sua totalidade e mentalidade, ou, dependendo de qual tendência da psicanálise, seu inconsciente, caráter social, etc. No caso, o objetivo é entender seu pensamento sobre determinado aspecto da realidade e, para fazer isso, é preciso entender o indivíduo em sua totalidade, ou pelo menos se aproximar ao máximo disso, ou seja, ter pelo menos acesso às suas convicções para entender a sua posição sobre determinado aspecto da realidade. Para entender as convicções, é preciso se aproximar o máximo possível da compreensão da totalidade do pensamento, da consciência, apesar das dificuldades nesse sentido. (VIANA, 2015, l. 1770-1775).

Perceber as convicções se tornou caminho para acessar disposições que fundamentam as potencialidades emancipatórias investigadas. Nesse sentido, para além de reconhecer as disposições e potencialidades nas representações sociais dos depoentes, busquei uma direção de entendê-las como foram solidamente estabelecidas em suas histórias, e conectadas às determinações objetivas e subjetivas em movimento nas suas jornadas.

Seguramente, uma das trilhas elementares para alcançar esse objetivo metodológico foi a entrevista em profundidade, fundamentada tanto nas leituras de Lopes (2012, 2014), Bóia e Lopes (2012), Massi (2013) e Lima Júnior e Massi (2015), quanto em Viana (2015). As entrevistas em profundidade são geralmente longas, havendo a necessidade de um acordo de confidencialidade, segurança e confiança entre sociólogo e participante da pesquisa – este que, além de sujeito, é agente e certamente coautor da investigação. É o que Lahire mencionou ao afirmar que o sociólogo “[...] que realiza longas entrevistas é um tipo particular de confidente, aquele que desaparece depois de a confidência ter sido feita” (LAHIRE, 2008, p. 33). Considerando essa característica, o sociólogo inclusive pode vir a ser um “[...] receptor de palavras às quais mesmo os mais próximos não têm acesso”. (LAHIRE, 2008, p. 33).

As entrevistas transcritas em retratos sociológicos apresentam parte da interpretação do pesquisador sobre a entrevista, pois articulam fios diacrônicos e fios sincrônicos na tessitura da jornada. Os diacrônicos, isto é, os diferentes momentos do ciclo de vida do sujeito se apresentam presentes de maneira a salientar o efeito de percurso das próprias variações intraindividuais (LOPES et al., 2018). Os sincrônicos evidenciam os vários agentes de socialização, o que corrobora entender a singularidade do indivíduo em uma totalidade.

Assim sendo, o trabalho com cada entrevistado resultou em um retrato sociológico, escrito em terceira pessoa, analisado por mim, descrito e interpretado na forma de uma trajetória. No Anexo C, apresento o retrato de Urânio, o qual inspirou o início deste capítulo.

No Quadro 04, exponho um quadro síntese com as principais referências nas quais me apoiiei nesse processo. Do lado esquerdo, coloco as etapas orientadas por Lopes (2012) e Massi

(2013) para a produção dos retratos. Do lado direito, faço algo homólogo com as discussões que aprendi com Viana (2015) sobre a entrevista interpretativa.

Quadro 04 – Quadro síntese do referencial metodológico para a condução das entrevistas

		Retrato Sociológico (Lopes, 2012; Massi, 2013)	Entrevista Interpretativa (Viana, 2015)
Pré-entrevista	<i>Com quem fazer as entrevistas</i>	Seleção do grupo a ser pesquisado mediante os objetivos da pesquisa. O grupo pode ter características em comum.	Seleção do grupo a ser pesquisado mediante os objetivos da pesquisa. Importante que seja realizado com um grupo homogêneo ou diversos grupos homogêneos.
	<i>Instrumento de coleta</i>	Elaboração de um roteiro de entrevista biográfica (guião) adequado aos objetivos da pesquisa.	Elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada.
	<i>Tipo de questões a serem abordadas</i>	Disposições de classe, gênero, etnicidade, trajetórias de vida em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas.	Pesquisa de informações pessoais (pertencimento de classe, categoria profissional, etc.); informações biográficas (mudança de classe, cultura, status, região, religião); informações culturais (crenças e sentimentos); informações representacionais (diz respeito a aspectos particulares da realidade).
Entrevista	<i>Quantidade</i>	Realização de duas a três seções de entrevista com os participantes.	Não menciona a quantidade de entrevistas necessárias.
	<i>Procedimentos</i>	Utilizar o guião como referência, anotação de informações extra como sentimentos, hesitações, silêncios, dúvidas.	Utilizar o roteiro como referência, mas também se atentar para as demais questões que possam aparecer na pesquisa. No sentido de aprofundar a “descoberta” de contradições e convicções.
	<i>Duração da Entrevista</i>	Entrevistas geralmente longas, de duas a três horas, pois, abordam diversas dimensões da vida na qual são construídas as disposições.	Não menciona a duração. Mais direcionada aos objetivos estritos da pesquisa, mas que pode adentrar outras questões que o pesquisador julgar que possam corroborar o entendimento da questão de pesquisa.
Pós-entrevista (Análise)	<i>Material de análise</i>	Transcrição da entrevista	Transcrição ou escuta dos áudios
		Análise em conjunto com as anotações do pesquisador.	Análise em conjunto com as anotações do pesquisador e demais fontes de pesquisa (materiais institucionais, outras entrevistas de outros grupos etc.).
	<i>Início do processo</i>	Edição das entrevistas na	Análise das entrevistas

		Retrato Sociológico (Lopes, 2012; Massi, 2013)	Entrevista Interpretativa (Viana, 2015)
	<i>de análise</i>	forma que seja um discurso em primeira pessoa do entrevistado.	individualizada. Escolha das entrevistas que serão analisadas em profundidade.
	<i>Tratamento das informações analisadas</i>	Realização dos coeficientes de singularidade das disposições (mostra o sentido diacrônico e sincrônico).	Nas entrevistas analisadas em profundidade, descobrir as contradições e as convicções e separá-las das opiniões, identificando os sentimentos mais profundos e arraigados que compõem a mentalidade do entrevistado.
	<i>Transcrição da entrevista em outro formato</i>	Construção do retrato articulando recursos teóricos e material empírico, inserindo uma vertente interpretativa. Produção do título que seja fio condutor interpretativo do retrato.	Não há um mecanismo correspondente.
	<i>Fechamento da pesquisa com as entrevistas</i>	Análise global, envolvendo a constituição de tipificações com base nos coeficientes de singularidade. Exposição dos resultados.	Análise global, expondo os resultados da pesquisa, com as principais convicções e contradições apontadas.

Considerando o Quadro 04, busquei identificar e analisar as potencialidades emancipatórias propiciadas pela pesquisa da trajetória desses jovens que estudaram o curso técnico integrado em Química nos IFs – com atenção especial aos itinerários formativos escolares ao longo de suas jornadas. Contudo, a análise não passou pela captação de disposições, como originalmente proposto por Lahire e também por Lopes e Massi, mas se entrelaça a elas: a captação das convicções permite perceber as disposições que fundamentaram as potencialidades emancipatórias analisadas.

Conforme as entrevistas ocorriam e os retratos iam sendo (re)produzidos, nomeei potencialidades emancipatórias que foram percebidas reflexivamente com base nas três dimensões da categoria que foram apontadas na seção 3.2 deste capítulo. A própria categoria foi sendo (re)produzida e enriquecida no percurso da investigação, como ocorreu quando decidi agregar a dimensão do projeto na análise. Nos retratos sociológicos foram interpretados os três tipos de potencialidades emancipatórias que nomeei e analisei: as potencialidades de autonomia, as (im)potencialidades de militância político-social e as potencialidades de empoderamento. Estas estão presentes nas vivências do IF como particularidade da vida do

sujeito, impressas ao longo de suas trajetórias singulares, e conectadas à totalidade.

Julguei necessária essa longa digressão metodológica, para elucidar o caminho da pesquisa, suas idas e vindas, e sua reconstrução contínua com o objetivo de saber mais do que, por exemplo, o que os egressos fazem de suas vidas, se estão ou não no mercado de trabalho ou em cursos superiores. Portanto, apreender esse possível “salto qualitativo” que a vivência no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal possibilitou as suas jornadas de vida. Para tanto, foi necessário estabelecer recursos adequados de pesquisa, qualitativos e quantitativos, de diferentes ordens e em constante conversa com diferentes perspectivas sociológicas (a princípio). Por isso, e para isso, realizei desde incursões ao materialismo dialético até diálogos com a sociologia bourdiana, além de diálogos com as investidas metodológicas de Lahire, Lopes e Viana.

As jornadas desses jovens que vivem no interior do Brasil e que tiveram acesso a uma escola de reconhecida qualidade (o que, infelizmente, ainda é tão raro às classes populares brasileiras) foram, no que tange aos objetivos da pesquisa, assim transcritas. Desse modo, pude perceber como e em meio a quais circunstâncias a “culpa” do *study* é do IF. Ou seja, como o Instituto Federal se constitui em um espaço de travessia. São esses os resultados que apresento nos próximos três capítulos.

CAPÍTULO 04

AS POTENCIALIDADES DE AUTONOMIA

Nunca me canso de dizer que os únicos aspectos realmente transitórios da vida são as potencialidades; porém no momento em que são realizadas, elas se transformam em realidades; são resgatadas e entregues ao passado, no qual ficam a salvo e resguardadas da transitoriedade.

(Viktor Frankl)

Essa passagem alude à experiência de Viktor Frankl, retratada no livro “Em busca de sentido”: um psicólogo, prisioneiro de campos de concentração nazistas. Ele analisou características do humano desenvolvidas nessa trágica passagem histórica. Dos atributos humanos mais lamentáveis aos mais virtuosos por ele vividos¹⁰⁵, uma das passagens que me chamou a atenção, relacionada ao tema da pesquisa, foi a que destaquei na epígrafe deste capítulo.

No terceiro capítulo, abordei a perspectiva de potencialidades emancipatórias assumida nesta tese. Ao final, nomeei três tipos que puderam ser apreendidas. As do primeiro tipo, nomeadas como “potencialidades de autonomia”, foram reconhecidas empiricamente e evidenciadas quando o estudante, em sua jornada, apreendeu e se comprometeu a tomar decisões que estivessem relacionadas ao investimento em si próprio e cumpri-las. Ou seja, quando passou a se constituir mais “conscientemente” como “artífice do seu próprio agir”. Para dividir a exposição, nesse Capítulo 4, apresento, em uma primeira seção, as potencialidades de autonomia em desenvolvimento na jornada anterior ao Instituto Federal (IF) e, na segunda seção, analiso como elas decorrem a partir da vivência no IF.

Na primeira parte, exponho o que compreendo por potencialidades de autonomia. Estas se desenvolveram na jornada dos depoentes, ao longo de sua escolarização desde a infância, nos quais é perceptível a relevância das relações extraescolares na constituição de disposições ascéticas. Ainda que seus familiares não previssem racionalmente todas as etapas de um projeto,

¹⁰⁵ “Nossa geração é realista porque chegamos a conhecer o ser humano como ele de fato é. Afinal, ele é aquele ser que inventou as câmaras de gás de Auschwitz; mas ele é também aquele ser que entrou naquelas câmaras de gás de cabeça erguida tendo nos lábios o Pai-nosso ou o Shen Yisraet”. (FRANKL, 1984, l. 1961).

sua existência foi percebida na análise da trajetória escolar do depoente, por meio do recurso do retrato sociológico.

A segunda etapa deste capítulo disserta sobre esse momento em comum a todos os depoentes: a realização do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio em *campi* de Institutos Federais com finalização dos estudos em 2016. Conceitos como liberdade e disciplina - que foram recorrentemente citados - são analisados por mim com base em algumas leituras sobre emancipação. Das diversas experiências vividas no EMI, o estágio profissional supervisionado, certamente, foi uma oportunidade na qual os depoentes viveram expectativas e reconheceram contradições quanto ao “mundo do trabalho”.

Essas potencialidades puderam ser averiguadas nas jornadas dos entrevistados, quando analisei as formas como os jovens estudantes desenvolveram suas capacidades do “ser artífice de si mesmo”. Como na citação de Frankl, as potencialidades se tornam “realidades”, mesmo diante de contradições e mediações sociológicas de diversas ordens.

4.1 As Potencialidades de Autonomia em desenvolvimento na jornada pré-Instituto Federal

A maioria dos participantes da pesquisa realizou a maior parte dos estudos anteriores ao Instituto Federal em escolas públicas brasileiras. Dos 62 participantes do *survey*, 47 estudaram todo o Ensino Fundamental em escolas públicas. Esse percentual (75%) é muito próximo dos 72% que foram auferidos no período de 2011 a 2016, quanto à procedência dos alunos matriculados no EMI, nos três *campi*, onde estudaram os entrevistados – dados que foram expostos no Capítulo 02.

Ser estudante de uma escola pública brasileira das redes municipal e estadual é um destino das classes populares. Lopes, Louçã e Ferro (2017) indicaram a heterogeneidade das pessoas desse grupo, que reúne uma expressiva parcela da população que se rearranja conforme as transformações do capitalismo tardio pós-fordista. Os autores assentem o caráter subordinado das classes populares na divisão social do trabalho, contudo, reconhecem que não há um fatalismo dessas formas de dominação, pois essas pessoas “[...] são protagonistas de ‘um conjunto de práticas, ações e acontecimentos’ em que geram identidade e antagonismo” (LOPES; LOUÇÃ; FERRO, 2017, p. 299). Mais adiante, em outra passagem, os autores

contribuem com o sentido que atribuo nessa tese às potencialidades de autonomia:

Não existe apenas coisificação dos dominados, embora essa seja a tendência dominante. Há também **brechas na consciência e expressão**, que serão tão mais dilatadas quanto maiores forem os recursos de reflexividade sobre os sistemas de constrangimentos e sua ligação global-local. (LOPES; LOUÇÃ; FERRO, 2017, p. 299, grifo meu).

Essas “brechas na consciência e na expressão” são elementos empíricos identificáveis nas jornadas dos sujeitos, e essas se contrapõem a uma análise estática e coisificada do destino das classes populares. Sobretudo, permite entender o sujeito em uma totalidade de relações na qual ele, coletiva e individualmente, é agente.

Numa primeira acepção, as potencialidades de autonomia relacionadas aos itinerários escolares estão envoltas em disposições de ascetismo, como concentração nos estudos, cobrança por bons resultados e persistência. Tais características não poderiam ser mensuráveis quantitativamente, embora possam ser reconhecidas em desenvolvimento na trajetória do sujeito. Lima Júnior e Massi (2015) destacaram que essas disposições são valorizadas no ambiente escolar e incitadas pelo contexto familiar, como um investimento em educação, como parte de um projeto de ascensão social, ou seja, integram-se ao projeto do estudante. Tendo isso em foco, a jornada da escolarização se torna um ponto central para a análise. Logo, saber como essas disposições se desenvolveram nas jornadas e com quais recursos e carências, mediadas por quais condições objetivas e subjetivas (como a classe, por exemplo), torna-se fundamental para entendê-las.

Começo pelo Ensino Fundamental. Os entrevistados estudaram em geral essa etapa de escolarização tendo algum tipo de complementação escolar, seja por instituições, seja por pessoas reconhecidas como fundamentais em suas vidas. Esse tipo de “ajuda” ou complementação deixou de ocorrer, ou teve sua intensidade reconhecidamente abrandada, quando passaram a ser estudantes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal. A partir de então, suas atividades acadêmicas, esportivas e profissionais, em considerável parte do tempo, ocorreram nessa escola.

A escola pública brasileira de nível básico não exige (ainda) o pagamento de taxas aos estudantes, sendo um direito constitucional assegurado (ainda) a todos os cidadãos brasileiros; e é o espaço principal da escolarização das classes populares. No caso dos entrevistados, a associação entre os estudos na escola pública e as “ajudas” extraescolares conformou pontos de inflexão relevantes em suas trajetórias. As atividades desenvolvidas além da escola pública

tendem a avigorar o projeto trilhado por esses estudantes desde sua infância, inicialmente orientado por familiares mais próximos, depois assumidos por eles próprios. No Quadro 05, apresento as atividades extraescolares mencionadas como auxílios para além da escola de Ensino Fundamental, advindas de instituições ou de outras pessoas:

Quadro 05 – Atividades mencionadas pelos depoentes antes da entrada no IF

Entrevistado	Procedência de Escola	Apoio extraescolar Instituições	Apoio extraescolar Pessoas
Hidrogênio	Pública	Aulas de Reforço Escolar no SESC	Apoio dos professores Alfabetizado pela bisavó
Magnésio	Pública	Não mencionado	Atividades pedagógicas pai e mãe
Urânio	Privada com bolsa/Pública	Curso de inglês com bolsa	Atividades pedagógicas pai e mãe
Flúor	Pública/Privada com bolsa e sem bolsa	Não mencionado	Irmão mais velho
Oxigênio	Privada	Atividades de inglês e natação no SESC Futebol em associação de moradores	Madrinha e Padrinho
Lítio	Pública	Aulas de violão Igreja	Alfabetizado pela mãe
Bário	Pública	Não mencionado	Alfabetizada pela mãe Apoio dos professores Familiares professores
Selênio	Pública	Não mencionado	Atividades pedagógicas com a mãe e pai Primo que estudava no IF
Cálcio	Pública	Não mencionado	Atividades pedagógicas com a mãe e pai
Estrôncio	Pública	Aulas de Inglês em um projeto no contraturno na escola	Não mencionado
Tungstênio	Pública	Teatro em projetos sociais	Atividades pedagógicas com a mãe e pai

Entrevistado	Procedência de Escola	Apoio extraescolar Instituições	Apoio extraescolar Pessoas
Arsênio	Pública	Aulas de xadrez e inglês	Alfabetizado pela avó
Nitrogênio	Pública	Aulas de teatro em projetos sociais	Atividades pedagógicas com a mãe
Hélio	Pública	Basquetebol em projetos sociais	Cobrança das tarefas escolares pela mãe

Em cada caso, foi possível reconhecer pontos de inflexão que ocorreram antes de sua entrada no IF, elementares na construção de disposições ao ascetismo escolar e correspondentes potencialidades. Esses marcos foram percebidos também mediante a intensidade e a espontaneidade com que os entrevistados os afirmavam durante a entrevista – o que permitiu distingui-los como convicções. Os relatos apresentados abaixo evidenciam essa questão.

Hidrogênio advém de uma família financeiramente mais vulnerável, em comparação aos demais entrevistados. Foi fruto de uma gravidez na adolescência em que a mãe sola, e sua família materna, o criaram. Inclusive, tendo sido alfabetizado por sua bisavó. Embora ela fosse muito rígida – nas palavras de Hidrogênio, a bisavó era uma pessoa de um “tempo mais antigo” – a maior parte do acompanhamento de seus estudos nos primeiros anos de escolarização foi realizado por ela. Mesmo tendo iniciado os estudos escolares já alfabetizado, Hidrogênio reconheceu dificuldades, especialmente, nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Tais barreiras estariam relacionadas a problemas de concentração e de entendimento dos conteúdos, apesar de, segundo ele, os professores reconhecerem o seu esforço e o potencial a ser desenvolvido. Esse tipo de acompanhamento dos estudos pelos familiares, com atividades pedagógicas, jogos e brincadeiras, foi relatado por quase todos os entrevistados. Comum também foi que esse tipo de acompanhamento deixou de ocorrer na medida em que os depoentes progrediram nos anos escolares, pois os conteúdos foram ficando mais complexos.

Quando tinha oito anos, Hidrogênio começou a ter contato com seu pai biológico, que passou a pagar estudos complementares para ele numa escola do SESC, onde teve contato com aulas diferenciadas sobre artes, ciências, literatura e música, de uma forma mais intensa e “prática”. As escolas do SESC tendem a ter uma melhor estrutura material, bibliotecas mais equipadas, salas de aulas mais confortáveis e uma densidade de atividades pedagógicas, esportivas e artísticas que não é comum na maioria das escolas públicas brasileiras. Aos dez

anos de idade, por exemplo, Hidrogênio ficou sabendo da existência de Van Gogh, o que mencionou entusiasticamente na sua entrevista como um “privilégio”.

Além dessas novas possibilidades que se apresentaram, os estudos no SESC ajudaram-no a superar os limites de sua aprendizagem, atribuídos por ele à sua escola de Ensino Fundamental, a qual caracterizou como “fraca”. Essas novas vivências também corroboraram o desenvolvimento das disposições ascéticas de concentração e planejamento de estudos na etapa final de seu Ensino Fundamental.

Analisando essa jornada, ficou evidente que o momento de estudos no SESC foi crucial para que Hidrogênio passasse a se apropriar mais efetivamente de diversas objetivações da espécie humana, ainda hoje, muitas vezes, relegadas às crianças das classes populares, apresentando-se como um dos períodos de inflexão no seu processo de escolarização. Além da importância dessa oportunidade, o fato de conhecer e ter sido reconhecido como filho pelo pai biológico se revelou também num importante momento de virada na sua jornada. O seu momento extraescolar ocorreu em conjunto com a construção de um outro tipo de relação com o próprio pai, indicando que o envolvimento emocional, mais positivo com os estudos no SESC, possivelmente, está associado também a essa relação paterna.

Conjugados a esses agentes na condução dos seus estudos – como a bisavó, a presença do pai e a escolarização auxiliar no SESC – Hidrogênio teve o aconselhamento de professores de sua escola de Ensino Fundamental para que pudesse estudar no Instituto Federal. A influência desses professores foi salutar em sua decisão de concorrer às vagas para o IF, corroborando a direção de seu projeto e desenvolvimento das suas potencialidades emancipatórias em curso, que ele compreendeu mais conscientemente durante os estudos no Ensino Médio Integrado.

Outro exemplo é a trajetória de Urânio. Para sua escolarização primária, a mãe procurou escolas particulares que dispunham de bolsas de estudo. Urânio foi contemplada em um sorteio na primeira escola privada que estudou, quando iniciou sua alfabetização. Ela se recorda da frequente busca por bolsas em escolas particulares, compreendendo esse fato como um investimento e um objetivo perseguido por sua mãe no desenvolvimento de sua educação. Já seus irmãos não tiveram essa chance, como expresso abaixo em um trecho de seu retrato sociológico:

Urânio reconhece que sua infância se deu em um contexto de melhores condições socioeconômicas de sua família. Os outros quatro irmãos estudaram todos em escolas públicas. Que muitas vezes não eram de boa qualidade. Ela, ao contrário, teve a oportunidade de estudar em escolas particulares, devido ao fato de ter tido bolsa de estudos, principalmente buscadas pela mãe. Quando criança e seus irmãos mais crescidos, sua família se mudou de Minas Gerais para Goiás, na busca de melhores condições de trabalho. Todos esses fatores influenciaram para que tivesse melhores condições de estudos do que seus irmãos. Inclusive poder dedicar-se exclusivamente às atividades escolares. O que não foi possível para eles, pois ainda criança tiveram de trabalhar para ajudar nas despesas domésticas familiares. E, por isso, estudaram em escolas precarizadas e/ou tiveram de conciliar os estudos com o trabalho. Ela se considera privilegiada. No máximo ajudou o pai a lidar com um negócio de *lan house*, o que nem considerava trabalho. (**Urânio**, 20 anos).

Urânio também teve bolsas de estudos em escolas de idiomas. Sua mãe ficou sabendo dessa possibilidade em uma conversa de rotina com uma vizinha. Mais um indicativo de que sua família, especialmente sua mãe, dedicou-se a buscar outras atividades educativas para além da escola pública, para que ela pudesse ter melhores condições escolares.

O exemplo de Oxigênio também é bastante significativo. Diferentemente da maior parte dos entrevistados, ele estudou todo o Ensino Fundamental em escolas particulares. Não foram as mais caras, mas aquelas que, na concepção de seus pais, poderiam oferecer um custo benefício mais adequado, considerando o orçamento da família (o pai era sócio de um negócio familiar de oficina de funilaria e pintura, e a mãe trabalhava como empregada doméstica na infância de Oxigênio). Mesmo não conseguindo bolsas de estudos, afirmou que ele e seu irmão mais novo participaram de cursos de natação e de inglês no SESC, que tinha preços mais acessíveis à comunidade do que os ofertados pelo mercado e também afirmou ter treinado futebol na associação de moradores de seu bairro, gratuitamente.

Participar de projetos sociais paralelos à escola pública também foi recorrente na trajetória dos demais entrevistados, de forma mais ou menos intensa. Nitrogênio e Tungstênio, por exemplo, participaram de atividades de teatro em projetos sociais de financiamento público em suas cidades. Já no Instituto Federal, ambas se envolveram em um importante projeto de teatro desenvolvido pelo professor de Artes, participando de peças de teatro e peças musicais, com apresentações dentro e fora da cidade. Evidenciam-se nesses momentos a afetividade e o sentimento de gratidão quando os depoentes mencionam pessoas, e não somente as instituições, que influenciaram as suas trajetórias educacionais. Essa relação afetiva, que passa a compor a subjetividade do sujeito, é importante para reconhecer um possível processo de fixação de disposições ascéticas que se desenvolvem em potencialidades de autonomia. No Anexo E,

apresento um quadro em que são mencionadas as pessoas que se constituíram como referências na trajetória escolar dos depoentes, antes do início dos estudos no Instituto Federal¹⁰⁶.

Esses relacionamentos foram construídos a partir de condições objetivas nas suas realidades sociais. Algumas avós (bisavó, no caso de Hidrogênio) e mães tinham o curso médio de magistério e possuíam o conhecimento de certas técnicas e métodos de alfabetização. Esses são os casos de Hidrogênio, Bário e Lítio, que ainda questionaram os métodos tradicionais e rígidos com os quais conviveram durante a alfabetização em casa. Também constatee, nas convicções dos depoentes, casos de familiares que estudaram e que se tornaram para eles uma inspiração em relação à escolarização e ao sucesso escolar. Cálcio, Flúor e Bário citaram familiares estudiosos que foram exemplos e os ajudaram no ensinamento de práticas de leitura, concentração e escrita.

O caso mais diferente, nesse sentido, é o de Oxigênio que não teve consanguinidade com as pessoas que se tornaram sua fonte de inspiração. Mas, mesmo assim, tais laços foram estreitados por meio do apadrinhamento. Os padrinhos de Oxigênio eram os patrões de sua mãe, e a ajudaram quando engravidou na adolescência. Sua mãe foi empregada doméstica na casa dessa família de classe média alta. Ele um médico, e ela uma advogada. O acolhimento que sua mãe teve dos patrões durante a inesperada gravidez estreitou os laços e fez com que ela os convidasse para apadrinhar seu filho. A partir da nova relação estabelecida, outras objetivações se tornaram possíveis na trajetória de Oxigênio. Por exemplo, em sua infância ele frequentava a casa dessa família para brincar com os filhos do casal – por ele considerados primos. Também passou a ter a constante ajuda da madrinha no processo de alfabetização, bem como a se inspirar no padrinho para seguir a carreira de médico. Objetivo que ainda hoje almeja. Obviamente, as diferenças sociais permaneceram, mas o compadrio deu outras significações ao vínculo entre eles, possibilitando uma relação mais horizontalizada, permitindo que Oxigênio desenvolvesse convicções de que também poderia almejar uma profissão semelhante à deles.

Pode-se perceber, a partir dos relatos, que havia condições objetivas e subjetivas para que esses jovens de classes populares, desde sua mais tenra idade, pudessem estabelecer uma relação mais próxima com os estudos, possibilitando situações para a construção de

¹⁰⁶ Busquei pontuar, nesse quadro, as pessoas que se estendem para além do círculo pai e mãe, pois mostram a amplitude das redes de relações reconhecidas pelos depoentes e que existiram em sua infância. Mas, na ausência desse tipo de menção, apresentei o familiar próximo tratado de forma mais contundente nas convicções postas na entrevista do sujeito.

potencialidades de autonomia. Entretanto, outras condições objetivas precisam ser reconhecidas, tais como: a existência de escolas públicas nas cercanias de suas casas, a manutenção de despesas básicas da família que possibilitassem que o aluno minimamente frequentasse as aulas, dentre outras. Nesse sentido, é importante a observação de que os depoentes tiveram sua escolarização primária durante os anos 2000. É importante observar algumas características referentes ao sistema educacional brasileiro nesse período.

Frigotto (2018) comparou o projeto societário iniciado pelo governo Lula (2003-2010) com o do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), no que se refere às políticas públicas para educação.

A posição dos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, em relação ao Estado, a política externa, privatizações, programas sociais, trato com os movimentos sociais e políticas educacionais em geral, não se identifica com o Governo de Fernando Henrique Cardoso. Todavia, ao não disputar um projeto societário, com reformas estruturais e concepções educacionais contra-hegemônicas, acaba firmando-se numa lógica de resultados, abrindo caminho para que o pensamento conservador e mercantilista penetre na sociedade e na educação. (FRIGOTTO, 2018a, p. 33–34).

Esse tipo de reformismo foi associado às mudanças em padrões de consumo e de ampliação do acesso aos serviços básicos do Estado às classes populares. Processo que decorreu de decisões governamentais, mas que também esteve associado às mudanças de reestruturação do centro capitalista do mundo. Pochmann (2015) apresenta uma importante leitura sobre essas transformações estruturais no capitalismo mundial, ocorridas no final do século 20, relacionadas ao deslocamento do centro dinâmico do mundo, até então representado pelos países pertencentes à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para as economias que não faziam parte desse bloco. O autor destaca o vertiginoso aumento da participação das economias asiáticas na produção da riqueza mundial global, que ocorre simultaneamente com a redução da condição de miserabilidade de pessoas nesses países:

Nesse sentido, o crescimento econômico mais intenso nos países não desenvolvidos tem permitido melhorar as condições de vida da população na base da pirâmide social. Os efeitos desse importante fenômeno na estrutura social não se apresentam homogêneos entre países. (POCHMANN, 2015, l. 537–539).

Essas mudanças nos padrões de consumo das classes populares estão conectadas à própria reorganização em andamento do capitalismo em nível global. Pochmann associou esse movimento às reformas realizadas pelo governo do PT no Brasil, ainda que não tivessem alterado estruturalmente as bases sob as quais se ergueram os modelos educacionais no Brasil.

Analisando o financiamento e o planejamento da Educação Básica, Saviani (2007) e Frigotto (2018) apresentaram iniciativas que se mantiveram e não confrontaram o projeto societário do capitalismo dependente e subordinado ao Brasil. Tem-se os dois exemplos: a) o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os Planos Nacionais de Educação (PNEs), e b) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O primeiro exemplo se refere ao Plano de Desenvolvimento da Educação, que foi lançado pelo governo federal em 24 de abril de 2007. O PDE consiste em um conjunto de programas e ações, sustentados em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social. Segundo Caires e Oliveira (2016), o plano compreende ainda mais de 40 programas organizados em torno de quatro eixos: Educação Básica, educação profissional e tecnológica, alfabetização, educação continuada e diversidade.

Antes, e depois paralelamente ao PDE, existiram dois Planos Nacionais de Educação, o primeiro entre 2001 a 2010 e o segundo, ainda hoje em vigência, de 2014 a 2024¹⁰⁷. O Plano Nacional de Educação se constitui como um projeto instituído por lei federal com diretrizes para o alcance de metas decenais para a educação, apresentando metas a serem planejadas e executadas pelos estados, municípios e União. O PDE, conforme Saviani (2007), apresenta-se como um conjunto de ações que, teoricamente, se apresenta em consonância com os objetivos e metas previstos no PNE. Contudo, o autor afirma que há uma desarticulação entre eles, considerando que o PDE não partiu de diagnósticos, diretrizes e objetivos que constituíram o PNE, ou seja, os dois planos não se articularam organicamente.

O autor também destacou a opção da tendência majoritária do governo do Partido dos Trabalhadores de se aproximar do empresariado e se distanciar de suas bases originárias. Movimento que se evidencia no processo de formulação do PDE:

[...] o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do ‘Compromisso Todos pela Educação’, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau,

¹⁰⁷ O primeiro PNE instituído pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 e o segundo, em vigência, instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação EducarDPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. Em seu lançamento, o ‘Compromisso Todos pela Educação’ definiu cinco metas: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o Ensino Fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na Educação Básica deverá estar garantido e bem gerido. (SAVIANI, 2007, p. 1243–1244).

Isto é, os agentes do mercado foram essenciais no processo de constituição das metas desse plano de educação, mesmo em um governo eleito por meio de plataformas históricas relacionadas a demandas estruturais das classes populares. Se outros países da América Latina como Chile, Argentina e Uruguai já haviam resolvido problemas estruturais básicos da educação, como a erradicação do analfabetismo na virada do século 19 para o 20, o Brasil ainda se utiliza de mecanismos proletatórios, com prazos de validade (como o PDE e o PNE), configurando-se em uma sucessão de planos sem relações orgânicas entre si ou mesmo mantendo continuidades diante da alternância de governos eleitos. Essa foi a conclusão que Saviani chegou em outro texto (apud FRIGOTTO, 2018a), no qual assevera que esse modelo de organização dos objetivos e metas da educação em planos se embasa na lógica dos resultados, em consonância com a pedagogia das competências, calcada nos fundamentos da teoria do capital humano.

O segundo exemplo se refere ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Este ampliou o raio de ação em relação ao fundo anterior, o FUNDEF (Fundo Nacional para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e do Magistério), estendendo-se para toda a Educação Básica. Para tanto, a participação dos estados e municípios na composição do fundo foi elevada de 15 para 20%, do montante de 25% da arrecadação de impostos obrigatoriamente destinados, por determinação constitucional, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, assegurando-se a complementação da União. O FUNDEB, conforme Saviani (2007), é um considerável ganho na educação, especialmente no âmbito da gestão. Todavia, ele como o PNE não confronta os problemas estruturantes da educação brasileira:

Na verdade, os recursos nele [no FUNDEB] alocados, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação atual, mas não terão força para alterar o status quo vigente. Ou seja: uma boa gestão do fundo permitirá atender a um

número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios (SAVIANI, 2007, p. 1249).

Problemas crônicos como remuneração e formação dos educadores, condições adequadas de trabalho dentro e fora da sala de aula não são estruturalmente resolvidos pelo PNE, ou pelos recursos do FUNDEB. A leitura de Frigotto (2018a) permite a interpretação de que esses programas são de fato considerados “programas”, ou seja, efetivados com prazo para iniciar e terminar, sendo necessárias novas articulações políticas para sua possível reorganização e atendimento dos objetivos de médio prazo de setores da sociedade ligados ao mercado. A existência legal do FUNDEB, por exemplo, tinha um prazo para encerrar agora em 2020¹⁰⁸. À vista disso, o FUNDEB também pode ser pensado conforme a interpretação de Saviani sobre o PDE: ligado a uma pedagogia de resultados, limitado temporalmente e associado às demandas de movimentos educacionais como o “Todos pela Educação”, que é constituído, majoritariamente, por setores do empresariado.

Os depoentes nessa pesquisa tiveram sua escolarização de Ensino Fundamental durante a vigência do primeiro e segundo PNEs, e sob a vigência do FUNDEF e FUNDEB. Ainda assim, reconheceram que estudaram em instituições educacionais com situações precárias, seja no tocante à infraestrutura e até mesmo vivenciando situações mais complexas, como a presença do tráfico de drogas na escola. Estudaram sob a vigência desses planos, que continham metas quanto à avaliação da qualidade da educação, como, por exemplo, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), um dos pilares estruturantes do PDE. Esse índice foi elaborado pelo INEP para medir o nível de aprendizagem dos alunos, por meio da realização de exames de Língua Portuguesa e de Matemática, no 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Nesse mesmo cenário, tem-se o Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007 que instituiu o programa “Compromisso Todos pela Educação”, lançado no mesmo dia do PDE. Dentre suas metas, Saviani destaca: a) a obrigatoriedade da matrícula e frequência escolar de crianças e jovens de 4 a 17 anos, b) o domínio da leitura e escrita para crianças até 8 anos, c) a necessidade de todos os alunos concluírem o Ensino Fundamental e o Médio; d) a garantia do investimento

¹⁰⁸ Mas, mediante intensa articulação das bases de oposição e de grupos mais moderados em relação à gestão de Jair Bolsonaro, a proposta de Emenda Constitucional nº 015 de 07 de abril de 2015, que torna o FUNDEB um fundo permanente, foi aprovada pela Câmara dos Deputados em 21 de julho de 2020, estando nesse momento (agosto de 2020) em tramitação no Senado Federal.

e boa gestão dos recursos da Educação Básica. Desse modo, as escolas em que os depoentes estudaram, ao menos formalmente, foram objeto dessas políticas públicas e não ficaram alheias ao cumprimento delas, ou ao menos à pressão das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação para atendimento desses resultados¹⁰⁹.

Ainda assim, como foi exposto até o momento, os jovens entrevistados procuraram fora da escola pública outras fontes para complementar o aprendizado escolar. O exemplo de Lítio mostra o seu reconhecimento - aluno do Ensino Fundamental - das dificuldades no seu processo de formação:

Lítio teve sua alfabetização realizada na escola, complementada com o apoio de sua mãe nas atividades em casa. No Ensino Fundamental, estudou em três escolas diferentes da rede estadual de Goiás. Apesar de reconhecer ter tido boas aulas, afirmou ter dificuldades de aprendizagem em várias áreas. O problema mais constatado por ele foi na área de Língua Portuguesa. Mesmo com o incentivo e ajuda da mãe, que é pedagoga, todo o Ensino Fundamental foi vivido com muitos problemas nessa área, especialmente com gramática e escrita. As dificuldades foram dirimidas no IF, em que reconheceu ter tido professores de excelência nessa área. No Instituto teve maior cobrança na área de leitura, assim como pode associar conhecimentos de História com os períodos da Literatura, indicando que conseguia realizar autonomamente a conexão entre áreas de conhecimento. Ainda sobre seu Ensino Fundamental, não raro, professores não-habilitados trabalhavam nas disciplinas, como por exemplo, professores de Matemática que lecionavam Ciências e professores de História lecionando Geografia. (**Lítio**, 21 anos).

A leitura de Bário indica outras situações que comprometeram seu processo de aprendizagem e desenvolvimento na escola municipal onde estudava, em Aparecida de Goiânia:

Bário estudou do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal do bairro onde mora até hoje. Hoje percebe que foi um Ensino Fundamental bem fraco, considerando a qualidade do ensino que passou a vivenciar no IF. Ela recorda que, quando entrou no IF, suas notas caíram muito. Na escola da rede municipal, suas notas eram consideradas boas, mas o conhecimento que aprendia estava muito aquém para prosseguir com os

¹⁰⁹ Saviani (2007), apesar de realizar uma crítica à lógica das competências que media a estruturação desses programas e planos, não se mostra contrário a esses mecanismos de avaliação das aprendizagens e desenvolvimento dos alunos. Em suas palavras: “No que se refere ao aspecto técnico, deve-se reconhecer que o IDEB representa um avanço importante, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola. É acertada, também, a iniciativa de construir um processo sistemático e continuado de assistência técnica aos municípios como apoio e condição para incentivos financeiros adicionais. Com efeito, as avaliações têm mostrado que o ensino municipal constitui um ponto de estrangulamento a atestar que foi equivocada a política dos governos anteriores de transferir para os municípios a responsabilidade principal pelo Ensino Fundamental”. (SAVIANI, 2007, p. 1245). Desse modo, o questionamento não se repousa sobre avaliar ou criar mecanismos objetivos de mensuração da aprendizagem, mas, sim, sobre a falta de ataque frontal às causas estruturantes dos problemas crônicos da educação brasileira.

estudos no IF, situação sentida por ela ao começar o Ensino Médio. Além disso, a escola em que estudava antes apresentava altos índices de criminalidade. Alguns de seus colegas de classe, ainda no Ensino Fundamental, envolveram-se com crimes, alguns estão presos ou até mesmo perderam a vida. Havia também muitos alunos repetentes, também envolvidos com a criminalidade. A estrutura da escola era demasiada precária, com vidros quebrados, sem quadra de esportes, e com muitos problemas nas instalações prediais. (**Bário**, 20 anos).

Todos os entrevistados tiveram acesso à educação pública e gratuita, garantida no financiamento da educação básica pelo Estado. O início de suas vidas escolares se dá nesse contexto, mas a escola pública nessas condições não foi suficiente para o sucesso de seus projetos em construção. As disposições ascéticas, elementares às potencialidades de autonomia, seguramente foram sendo desenvolvidas nos estudos escolares, mas não se deve minorar a influência de outras pessoas e instituições, partícipes de suas jornadas. A partir desses diferentes depoimentos, considero que apenas os impactos dos programas, analisados acima, não são suficientes para explicar a construção das disposições ascéticas e as potencialidades de autonomia construídas pelos depoentes ao longo de suas trajetórias no Ensino Fundamental.

Ancorado na análise de Lahire (1997), é possível afirmar que os alunos dessa pesquisa, com potencialidades em processo de sedimentação antes da entrada no IF, seriam “casos de sucesso” e não de fracasso escolar. Embora o objetivo desse trabalho não seja identificar os motivos dos êxitos e dos fracassos na trajetória desses estudantes, é importante reconhecer que os alunos pobres e pretos foram os que mais abandonaram os estudos nos três *campi* entre 2011 e 2016 – conforme expus no Capítulo 02. Dos/as entrevistados/as, somente uma se declarou negra, (no caso, Urânio).

O Quadro 06 expõe os principais indicadores nas dimensões micro, meso e macro que se apresentaram na discussão aqui realizada e que compuseram as potencialidades de autonomia, ou seja, aquelas que corroboraram o sujeito se compreender como artífice do seu projeto de vida e se iniciaram antes da entrada no IF.

Quadro 06 - Indicadores que corroboraram o desenvolvimento de potencialidades de autonomia antes dos estudos no IF

Dimensão Micro	Dimensão Meso	Dimensão Macro
- Alfabetização realizada ou acompanhada principalmente por mães, pais e avós; - Acompanhamento de pais e familiares das atividades escolares; - Responsabilização do indivíduo por suas atividades escolares, mesmo que tivesse dificuldades na sua condução.	- Escolarização na educação pública municipal ou estadual, e em menor número em escolas particulares (no caso com bolsas de estudos ou procurando escolas mais acessíveis financeiramente); - Complemento da Educação Básica por meio de outras instituições (atividades escolares ou não)	- Políticas de expansão e financiamento da Educação Básica (FUNDEF, FUNDEB); - Mudança em padrões de consumo e escolarização das classes populares.

Estudar nos IFs rompeu, de certo modo, com a necessidade de complementação da formação escolar. Os projetos sociais e outras atividades de iniciativa estatal ou não-estatal estão à disposição das classes populares, mas isso não significa que haja vagas suficientes para a demanda, ou que despertem o interesse de todos. O interesse dos familiares, especialmente daqueles que foram responsáveis diretos pela criação dos entrevistados, também robustece os projetos em construção, com mediações de diversas ordens. Nos casos apresentados acima, observei a presença, mesmo que incipiente da cultura de escolarização nas famílias, sobretudo por parte das mulheres que tinham curso de magistério e inculcaram nos entrevistados a construção de rotinas de estudos em casa desde criança, processo elementar no desenvolvimento de suas potencialidades de autonomia.

4.2 As Potencialidades de Autonomia na jornada a partir do Instituto Federal

O Instituto Federal foi uma instituição que melhor se adequou ao projeto que as famílias foram cunhando para os jovens entrevistados. A escolha de estudarem no IF se manteve associada a um projeto de possível/ideal ascensão social via educação, direcionado consciente ou inconscientemente por ações e decisões dos familiares, que tornaram plausíveis a construção das disposições fundamentais para que germinassem e se realizassem as potencialidades de autonomia desses jovens. Assim, ao longo da jornada, as potencialidades vão se conformando em realidade, num intenso diálogo com as condições objetivas e subjetivas disponíveis.

A aproximação com o Instituto Federal se deu de diferentes formas. A divulgação do processo de seleção por servidores do IF nas escolas de Ensino Fundamental foi recorrentemente relatada pelos depoentes, mas também alguns pais sabiam de antemão da existência do IF e já projetavam os estudos de seus filhos nessa instituição. Ou, ainda, ficaram sabendo dele “por acaso”, em conversas informais com vizinhos e amigos quando o assunto era a procura de uma escola de Ensino Médio de melhor qualidade.

Os *campi* de Inhumas, Aparecida de Goiânia e Rondonópolis foram inaugurados nas fases II (2007 a 2010) e III (2011-2014) de expansão da Rede Federal, conforme a classificação das expansões produzida por Santos e Rodrigues (2015), apresentada no primeiro capítulo. Os depoentes iniciaram seus estudos em 2013, quando esses *campi* ainda eram relativamente recentes na história desses municípios. Os *campi* de Rondonópolis e Aparecida de Goiânia estavam em fase de implantação, estruturação e contratação de novos servidores, processos mais atrasados em relação a Inhumas, pois foram implantados em 2011 e 2012 respectivamente, enquanto este iniciou suas atividades em 2007, ainda como Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) do CEFET de Goiás (CEFET-GO).

Outro elemento no processo de escolha de algumas famílias pelo Instituto Federal foi o incentivo de outros familiares (tios/tias, primos/primas) e de professores/professoras das escolas de Ensino Fundamental, os quais reconheciam no IF a robustez nos estudos em nível médio, no tocante à qualidade do ensino e à formação para o mercado. Quanto a esta, embora compusesse a narrativa dos entrevistados, os estudos com vista à profissionalização técnica de nível médio e o ingresso no mercado de trabalho se mostraram mais como parte de opiniões do que nas convicções dos depoentes, uma vez que seus próprios discursos e ações, ao longo de suas trajetórias, evidenciaram a preparação para o ensino superior como horizonte no seu projeto. A própria escolha pelo curso de Química se conforma como um tipo de estratégia que estava inclusa nesse projeto: um curso de “Exatas” que “ajudaria” preparando para o vestibular e demais exames de seleção para cursos superiores em universidades públicas. Os excertos dos retratos sociológicos de Cálcio e Lítio exemplificam essa questão:

Cálcio, como os demais entrevistados, afirmou ter entrado no IF com pretensão de fazer um bom Ensino Médio para ter melhores chances no vestibular. Desde muito jovem diz pensar no curso superior, sendo que com catorze anos anunciava essa pretensão no seu horizonte. O IF pareceu uma boa opção, por ter um ensino mais exigente e rigoroso. E o melhor: não era pago. Os pais dela a acompanharam no processo de inscrição e de realização da prova do processo seletivo, levando-a à escola para fazer os exames. O curso de Química foi escolhido por conselhos da mãe. Segundo esta, seria um curso

que poderia dar uma boa formação para o mercado de trabalho. A outra opção que tinha era o curso de Informática, mas, como não era muito boa em computadores, acabou optando pela Química. (**Cálcio**, 19 anos).

A mãe de Lítio foi aprovada em concurso público como pedagoga do Instituto Federal de Goiás e foi convocada para trabalhar no *campus* Inhumas. Quando sua mãe trabalhava lá, Lítio ia com ela algumas vezes, então conheceu o *campus* e começou a perceber como a escola tinha uma estrutura diferente. Sua mãe também o influenciou a estudar lá. A referência que passou a construir sobre o IF era de que lá havia professores de qualidade, com formação em nível de mestrado e doutorado, ou que estavam em processo de qualificação. Quem dizia isso era sua mãe e seus professores da escola da rede estadual onde estudava o nono ano. Diziam ainda da possibilidade de qualificação profissional e da possível atuação como técnico no mercado de trabalho. (**Lítio**, 21 anos).

Como discutido no capítulo 01, Bezerra (2012) e Manzke (2015) afirmam que a profissionalização seria mais um *plus* na formação dos alunos do que uma possibilidade concreta de atuação no mercado de trabalho. Bezerra (2012) destaca também que a formação no EMI seria mais “hibridizada” do que integrada, raciocínio parecido com o de Manzke (2015), que ressalta que a busca do IF pelos alunos e seus familiares significa a procura por uma educação propedêutica de qualidade, considerando a melhor qualificação dos professores e as melhores condições de trabalho na escola, na qual se destacam sua boa estrutura material e laboratorial, em comparação às demais escolas públicas. Até certo ponto, as motivações para se estudar no IF, relatadas acima e nos excertos dos retratos sociológicos de Cálcio e Lítio, parecem confirmar as leituras das autoras. Contudo, proponho mais algumas questões a serem consideradas, que estão diretamente relacionadas às disposições ascéticas que se desenvolveram e corroboraram as potencialidades de autonomia. Compreendo que a formação profissional não se apresentou apenas como um *plus*, mas, em conjunto com outras vivências na escola, erigiu a constituição de fundamentos da autonomia em potencial dos estudantes em relação ao seu projeto.

No curso técnico que realizaram, o uso dos laboratórios é parte da rotina do estudante, indissociável de sua formação técnico-profissional. A responsabilidade por manipular reagentes, que podem ser agressivos e tóxicos ao corpo humano, o estudo dos códigos de ética e conduta no trabalho de laboratório, a compreensão mais “responsável” de questões relacionadas à saúde pública – como, por exemplo, o tratamento de águas e efluentes – foram pontos mencionados pelos jovens e que estão mais estritamente conectados à formação técnica. Ou seja, são objetivações diversas e concretas agregadas ao desenvolvimento da relação do estudante com o mundo. Nesse contexto, o estágio obrigatório foi um momento da realidade

empírica em que as vivências da escola, o projeto do estudante e uma primeira aproximação com o mundo do trabalho se envolveram – e se desenvolveram.

A experiência do estágio profissional, obrigatória a todos, e a participação ativa em pesquisa, monitoria e extensão agregaram-se à construção das responsabilidades do mundo “adulto” e profissional. Essas duas vivências corroboraram o desenvolvimento de habilidades de autodisciplina e a iniciativa de se engajar em novas atividades, além de edificarem o sentimento de o Instituto Federal parecer “uma pré-faculdade”, convicção associada à “liberdade” vivida no Ensino Médio Integrado. Isto é, as atividades, que na idealização dos depoentes seriam atribuídas a jovens universitários, já são realizadas por eles ainda como adolescentes, em formação de nível médio.

Das 62 pessoas que responderam ao *survey*, 38 (61,29%) foram bolsistas de alguma atividade na escola, e 24 (38,70%) participaram apenas das atividades de sala de aula. O envolvimento com essas atividades tende a possibilitar que se apropriem de objetividades e subjetividades que normalmente não fazem parte do cotidiano da maioria dos jovens na maior parte das escolas públicas brasileiras. Obviamente, essa apropriação se dá com mediações da sociabilidade e moralidade capitalistas que não deixam de se constituir conjuntamente com processos de alienação, em especial na relação com os projetos para com a coletividade. Porém, essa é uma discussão que está destinada ao quinto capítulo desta tese.

No Quadro 07, apresento as atividades/loais de participação dos depoentes como bolsistas ou assistentes voluntários em projetos de pesquisa, extensão e/ou monitoria, e uma descrição sucinta das atividades/loais de estágio supervisionado que realizaram:

Quadro 07 – Atividades curriculares extraclasse desenvolvidas pelos depoentes no Instituto Federal

Depoente	Pesquisa	Extensão	Estágio	Monitoria
Hidrogênio	Não	Não	Empresa de Abastecimento de Água local	1 ano como monitor da disciplina de Física
Magnésio	1 – Produção de produção de biscoitos na área de Alimentos. 2 – Produção de massa de bolo de soja na área de Alimentos. 3- Miniempresa de colares artesanais	Não	Manipulação de medicamentos em farmácia	Não

Depoente	Pesquisa	Extensão	Estágio	Monitoria
Urânio	Projeto de retirada de corantes químicos da água, utilizando materiais orgânicos de baixo custo.	Não	Assistência no laboratório de Química do IFG	Não
Flúor	Não	Não	Empresa de produção de alumínio	Não
Oxigênio	Mapeamento dos artistas plásticos de Aparecida de Goiânia	Não	Empresa na área de cosmética e beleza	
Lítio	1 – Projeto de pesquisa relacionado às atividades do estágio. 2- Participação do cerimonial do <i>campus</i>		Assistência no laboratório de Química do IFG	6 meses de monitoria na disciplina de Biologia
Bário	Não	Não	Empresa de produção de produtos de limpeza	Não
Selênio	Não	Não	Manipulação de medicamentos em farmácia	Não
Cálcio	Não	Não	Manipulação de medicamentos em farmácia	Não
Estrôncio	Não	Não	Manipulação de medicamentos em farmácia	1 ano de monitoria na disciplina de Matemática
Tungstênio	Não	Não	Manipulação de medicamentos em farmácia	Não
Arsênio	Projeto de ensino de música na língua inglesa	Não	Manipulação de medicamentos em farmácia	Não
Nitrogênio	Não	Projeto de ensino de LIBRAS	Assistência no laboratório de Química em uma escola da rede estadual	Não
Hélio	Não	Não	Assistência no laboratório de Química em uma escola da rede estadual	Não

Aqui ressalto duas observações: em primeiro lugar, os projetos de pesquisa e extensão não foram realizados necessariamente na área de Química, mas, sim, transpassaram as diversas possibilidades de atuação dos servidores do Instituto Federal de poderem trabalhar em algo, que está além de sua formação técnica, científica ou profissional ou do cargo que ocupam na

instituição¹¹⁰. Em segundo lugar, a obrigatoriedade de lidar com pessoas diferentes no ambiente do estágio supervisionado foi continuamente relatada como um ponto considerável da construção do comprometimento, ainda que de forma efêmera, com o exercício profissional do técnico em Química, ou ao menos com a aplicação ética e adequada dos conhecimentos técnicos aprendidos nas aulas.

A formação profissional colocou os depoentes diante de questões do mundo do trabalho tais como: o reconhecimento de regras e procedimentos estabelecidos em rotinas laborais; a utilização de conhecimentos técnicos aprendidos nas atividades do curso de Química; um contato maior com a necessidade de cumprimento de prazos e metas para além da exigida costumeiramente pelo mundo escolar; e o (re)conhecimento das suas próprias (e novas) emoções nesse lidar com novos ambientes e pessoas. Essas evidências apareceram, por exemplo, ao analisar os relatos que os depoentes apresentaram de suas aulas, quando os professores das áreas técnicas trabalharam a importância da construção do “papel” do profissional, reforçando apetências ascéticas para o mundo do trabalho que podem vir a se constituir em disposições. Os atos de o/a professor/a mencionar frequentemente o mercado de trabalho, seja por sua própria formação (às vezes também técnica de nível médio, mas também o ensino superior e a pós-graduação), seja pelas experiências concretas no mercado de trabalho para além da docência, que foram mencionadas frequentemente, representando para os depoentes um referencial simbólico de um profissional técnico.

A partir da análise das experiências do estágio profissional foi possível perceber ao menos duas importantes contradições no desenvolvimento da formação desses jovens no EMI: a) a precarização das condições do trabalho do técnico em Química (profissionalização e “desprofissionalização”) e os planos do estudante em trabalhar nessa profissão e; b) a desconexão entre o *métier* do químico e a experiência do estágio profissional.

A precarização do trabalho do técnico em Química foi apontada em um artigo de Matsumoto e Kuwabara (2005), publicado há quinze anos, quando as discussões sobre o Ensino Médio Integrado estavam sendo retomadas, com a edição do Decreto 5.154/2004. Por conseguinte, não contemplou a experiência histórica mais consistente dessa modalidade, como a que hoje os estudantes têm oportunidade de estudar. Naquela altura, as autoras atentaram para a pulverização das atividades desenvolvidas pelo profissional técnico em Química, e que

¹¹⁰ Como um exemplo, o caso de Flúor que participou de um projeto de música e teve a oportunidade de aprimorar suas habilidades no violão. As atividades de extensão foram organizadas por um professor de Engenharia.

estavam sendo ocupadas por outros profissionais mais especializados. Um exemplo dessa especialização foi apresentado para mim pelo presidente do Conselho Regional de Química da 12ª região, Luciano Figueiredo de Souza, em julho de 2019. A fala dele corrobora o que as autoras trataram em 2005:

Você tem [técnico] ambiental, de alimentos, de segurança do trabalho, de saneamento, de plástico, são várias formações... açúcar e álcool, são várias formações que a gente pode ter. Então você tem, por isso que eu falei que são muitas, porque os fluxos que são da área da Química são muitos mesmo. Tem área de alimentos, então você tem uma infinidade [de formações] ali, você tem as engenharias, que também são várias. É bem abrangente, são várias áreas de frente, de formação que se enquadram na área da Química. (Luciano Figueiredo de Souza, presidente do CRQ 12ª região).

A constante especialização de funções, segundo as autoras, coexistia com a flexibilização das atividades desenvolvidas pelo profissional técnico em Química que, ao acumular outras funções, tornava-se um trabalhador multitarefas com sobrecarga de trabalho. Na leitura delas, essa “desprofissionalização” do técnico em Química teria efeitos também na desestruturação da organização desses trabalhadores, manifestando-se na falta de uma identidade profissional e até mesmo de um conselho ou sindicato, nos quais o trabalhador poderia se integrar. Nas palavras das autoras:

A substituição dos técnicos em química por outros profissionais da área poderia estar acontecendo de várias maneiras: profissionais de outras áreas, como técnicos em alimentos e saneamento, estariam assumindo as funções do técnico químico de nível médio e os químicos de nível superior, assumindo as funções do técnico em química. Assim, o químico estaria submetido à sobrecarga e precarização das condições de trabalho ao acumular as duas funções, ou limitar-se a atuar como profissional de nível médio, submetendo-se às limitações de atuação e remuneração. (MATSUMOTO; KUWABARA, 2005, p. 358).

A contradição entre a profissionalização e a desprofissionalização foi, em certa medida, reconhecida no discurso dos depoentes. O momento do estágio profissional, como um contato mais próximo com as determinações empíricas mais imediatamente relacionadas ao mundo do trabalho, foi de fato o espaço no qual eles perceberam essa situação. Ou seja, a precarização dessa profissão também se revela na desconexão entre o *métier* do trabalho do profissional técnico em Química e as atribuições executadas.

A maior parte dos depoentes das entrevistas em profundidade realizou o estágio em farmácias de manipulação ou em laboratórios escolares. O que já estava em evidência nas respostas do *survey*, apresentadas a seguir:

Quadro 08 – Local de realização do estágio profissional dos participantes do *survey*

Atividade desenvolvida / Local do Estágio	Total	Percentual
Atividades curriculares complementares que foram reconhecidas como estágio	1	2%
Em uma empresa de comercialização de produtos químicos	2	3%
No IF – em projeto de ensino ou monitoria de disciplinas na área de Química (com ou sem bolsa)	2	3%
No IF – em projeto de extensão (com ou sem bolsa)	2	3%
Nenhuma das opções anteriores	3	5%
Em uma Indústria alimentícia ou de bebidas	4	6%
No IF – participação voluntária/sem bolsa em um projeto de pesquisa	5	8%
Em uma estação de tratamento de águas e efluentes	6	10%
No IF – em um projeto de pesquisa com bolsa de iniciação científica (PIBIC, PIBITI)	6	10%
Em laboratórios escolares de Química, Física e outros (não relacionado a bolsa PIBIC/PIBITI)	14	23%
Em uma Indústria farmacêutica ou farmácia de manipulação	17	27%

No caso do trabalho nos laboratórios escolares, os depoentes ressaltaram a execução de atividades que seriam apropriadas para um técnico em Química, como o cuidado com laboratório, reagentes, vidrarias e demais produtos utilizados nas práticas escolares. Nesse caso, eles tinham uma orientação e/ou supervisão direta (ainda que formalmente) de uma professora/um professor ou uma técnica/um técnico em Química no desenrolar de suas atividades.

Entretanto, no caso das farmácias de manipulação, ao serem questionados se essa atividade era própria de um técnico em Química, as respostas apontaram outro caminho. Abaixo apresento os trechos de narrativas dos retratos nessa direção:

A experiência do estágio para Estrôncio foi algo meio estranho, pois ele precisava cumprir uma carga horária para fechar a parte profissional do curso. Aproveitou a primeira oportunidade que apareceu, que foi em uma farmácia de manipulação. Mas não conseguiu fazer conexão das coisas que aprendia no curso com o trabalho lá desenvolvido. Eram atividades mecânicas e repetitivas. Qualquer pessoa que não tivesse formação em Química poderia fazê-las. Daí não percebia diálogos com o que via nas aulas da escola. (**Estrôncio**, 20 anos).

As pessoas que trabalhavam na farmácia de manipulação em Inhumas onde Cálcio estagiava não eram da área técnica em Química. Havia uma farmacêutica responsável pelo trabalho. As meninas que lá trabalhavam, como não tinham formação em Química, apresentavam dificuldade até em saber os nomes dos produtos, mas executavam o trabalho do mesmo modo. (**Cálcio**, 19 anos).

O que Magnésio fazia no estágio não eram atividades que um técnico de Química deveria realizar, pois eram possíveis de serem desempenhadas por

qualquer pessoa leiga. Dos conhecimentos que ela aprendeu no IF, somente a pesagem foi a que aplicou no estágio. Não lembra se tinha algum técnico em Química trabalhando na farmácia, mas se recorda que tinha uma profissional de Bioquímica. O fato de conhecer outras pessoas foi uma experiência que reconheceu ter agregado em sua vida, assim como saber um pouco mais sobre o funcionamento de uma farmácia. (**Magnésio**, 20 anos).

A experiência do estágio demonstrou faces contraditórias: um reconhecimento da experiência do mundo profissional especializado como técnico, ao mesmo tempo em que possibilitou enfrentar a falta de conexão do estágio com o *metiér* do técnico em Química e processo de precarização dessa profissão. No caso das farmácias, a prestação dos serviços dos estudantes, que dominam algumas funções básicas da área laboratorial, torna-se vantajosa para a empresa, porque esta utiliza os trabalhos não-remunerados do estagiário por uma quantidade de tempo limitada ao mesmo tempo em que esse trabalho poderia, a priori, ser desenvolvido mecanicamente por qualquer pessoa leiga em Química. Não somente o estágio colocou os depoentes diante dessa situação, mas também a própria atuação posterior no mercado de trabalho. Os exemplos de Lítio e Flúor são importantes nesse sentido.

Após ter concluído o curso técnico integrado, Lítio prestou um processo seletivo para trabalhar como técnico em Química, em um projeto fruto de um convênio realizado entre a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) e o Instituto Federal de Goiás. O objetivo desse projeto foi produzir diagnóstico de saneamento em algumas cidades do interior de Goiás para disponibilização de recursos para a área de saneamento básico. Ele recebia uma bolsa de R\$ 720, e realizava interpretação de dados das amostras que foram coletadas pelas equipes, assim como a produção de relatórios. Lítio trabalhou por um semestre nessa atividade e não procurou mais atividades na área, dedicando-se depois aos estudos de nível superior na Licenciatura em Matemática. Esse é um exemplo claro da má remuneração no mercado de trabalho e do processo de precarização dessa área profissional.

Já Flúor trabalhou como vendedor em uma empresa de representação comercial de produtos químicos, em que seus conhecimentos técnicos se mostraram distintivos na sua atuação profissional em relação aos demais trabalhadores do mesmo ofício. Orientado ainda pelo seu projeto de profissionalização – de cursar o ensino superior – ele teve a oportunidade de deixar esse emprego, uma vez que as condições de sua família permitiram que se dedicasse exclusivamente aos estudos. Ele reconhece a precarização de sua atuação profissional e, principalmente, a necessidade de ter uma formação mais qualificada para ter mais chances como

profissional no mercado de trabalho, ainda que de forma precarizada. Precarização que é reconhecida por ele:

Flúor atuou na área comercial de uma empresa de representação de produtos químicos, mas seus conhecimentos em Química o ajudaram. Não era necessariamente o ofício de um técnico em Química, mas, sim, para trabalhar com vendas na área de representação comercial química. Nessa empresa, antes havia dois tipos de trabalhadores específicos para essa área comercial: um vendedor e um técnico. Se surgissem dúvidas específicas dos clientes, o vendedor não sabia responder, e então o técnico era acionado. Quando o vendedor já é técnico, isso agiliza o trabalho. Assim, eles não precisavam ter mais dois profissionais. Nessa empresa, havia outros colegas que trabalhavam nas vendas que tinham algum tipo de formação em Química, seja curso superior de Química seja Engenharia Química.

Apesar de técnico profissional em Química, o salário recebido não era correspondente ao piso da categoria. Segundo ele, quem procura o trabalho está à procura do emprego e salário, e assim aceita receber menos do que o piso, mesmo se tem formação superior à de técnico em Química. Em sua análise, as empresas se aproveitam dessa situação, e pagam menos ao trabalhador do que deveriam pelo trabalho de um técnico. (**Flúor**, 21 anos).

As experiências de Flúor e Lítio expressam também o quão importante foi o contato direto com o mundo profissional e a constatação dos mecanismos de precarização do trabalho técnico. Embora discursos negacionistas com base no ideário neoliberal, que atualmente têm um considerável espaço no debate público, tendam a afirmar a “tara” dos jovens brasileiros pela formação superior¹¹¹, e não contemplam os problemas da inserção precarizada do profissional técnico no mercado de trabalho. Discursos que apresentam materialidade, como se percebe na contrarreforma do Ensino Médio de 2017, efetivando um tipo de formação tecnicista nos moldes do modelo neoliberal da década de 1990.

No que tange estritamente ao estágio supervisionado, que integrou a formação de todos os depoentes, meu argumento é de que esse contato com o mundo profissional, seja pelas experiências nas aulas e práticas laboratoriais, seja, sobretudo, no estágio profissional, colocou esses alunos diante de uma série de mediações nas quais uma escola de Ensino Médio propedêutico habitualmente não poria. A aproximação com o mundo do trabalho também permitiu a eles vivenciarem as contradições que se instauram nesse mundo e, por conseguinte,

¹¹¹ O termo “tara” se relaciona a uma fala do ex-candidato à presidência do Brasil e eleito presidente em 2018 em uma entrevista, ao afirmar a necessidade de que os jovens busquem a formação técnico-profissional em detrimento do ensino superior. Obviamente, na fala dele, essa formação está relacionada a um tipo de formação de adestramento que vai contra a perspectiva das potencialidades emancipatórias da formação escolarizada e profissionalizante em discussão nessa tese. A entrevista pode ser acessada em: <<https://exame.com/brasil/bolsonaro-diz-que-jovem-brasileiro-tem-tara-por-formacao-superior/>>. Acesso em: 20 set. 2020.

também na área da formação do técnico em Química, encorajando-os ainda mais a desenvolver seu projeto de profissionalização no nível de educação superior.

O estágio é parte ímpar do processo formativo e propicia ao estudante a construção de mais subjetivações que o guiarão nos caminhos e decisões que ele tomará no seguimento de seu projeto, bem como nas primeiras experiências de lidar com as contradições do mercado. Assim considerando, a formação profissional não seria apenas um *plus*, um adicional, desfocado da perspectiva de uma formação humana mais ampliada.

Nas condições históricas da educação profissional e do Ensino Médio brasileiro, o EMI obviamente não atende aos pressupostos revolucionários de uma formação humana integral na perspectiva da pedagogia socialista, mas vem se mostrando como um modelo histórico que permite a consolidação das disposições ascéticas e do desenvolvimento de potencialidades de autonomia para jovens de classes populares (considerando as condições de suas trajetórias de vida anteriores). Inclusive com o reconhecimento e vivências de algumas contradições no/do mundo do trabalho. Além de um *plus*, a formação e a experiência profissional (esta última menos vivenciada pelos entrevistados) agregou qualitativamente a construção daquilo que Duarte (2004) chamou de “individualidade” na perspectiva ontológica, baseada em Marx. Nessa acepção, o autor disserta sobre a construção da subjetividade e da objetividade no processo de alienação na sociedade capitalista:

A partir de uma perspectiva ampla da história humana (a metanarrativa negada pelos pós-modernos), Marx considerava que o capitalismo, mesmo produzindo as mais intensas formas de alienação, desempenhava um papel histórico positivo ao criar as condições materiais para que os seres humanos pudessem superar os limites puramente locais de sua existência e situar sua realização individual num universo mais amplo, ao do desenvolvimento de todo o gênero humano. (DUARTE, 2004, p. 232).

Ainda que mediados pelas formas históricas de alienação, a formação profissional do técnico em Química, no Instituto Federal de forma integrada, distanciou-se da formação aligeirada questionada por Matsubara e Kuwabara (2005), bem como se conformou para além de um *plus*, como afirmado por Bezerra (2012) e Maznke (2015). A solidificação das disposições ascéticas possibilitadas pela densidade de relações com outras pessoas e instituições que esses estudantes tiveram no contato com o mundo profissional, por meio das aulas técnicas e estágio supervisionado, e pela participação como bolsistas em projetos de pesquisa, extensão e monitoria, concorreu, indubitavelmente, para a consolidação de potencialidades de autonomia. Ou seja, ainda que mediado por limitações históricas da dualidade estrutural, um

projeto heterônomo passa a ser autônomo, com disposições fortalecidas no âmbito do Instituto Federal.

A capacidade reflexiva de se posicionar discursivamente em relação à precarização do trabalho técnico não se associou a alguma atitude em relação às possíveis experiências profissionais nessa área, considerando que o projeto da maioria deles prosseguiu rumo à profissionalização no curso superior. O caso que mais se diferenciou foi o de Bárrio, que, durante o período que me concedeu entrevista, trabalhava como inspetora de qualidade em uma empresa química de Goiânia. Ela estudou e trabalhou concomitantemente durante um período, mas, em decorrência de um adoecimento por causa das rotinas exaustivas de estudos e trabalho, pausou ambas as atividades e, após sua recuperação, trancou seu curso superior de Farmácia. Bárrio reconheceu que os pais preferiam financiar seus estudos do que vê-la trabalhando naquela empresa.

O sentido emancipatório das potencialidades de autonomia está conectado à noção de individualidade explicada por Duarte (2004). Perceber a precariedade do trabalho do profissional técnico faz parte do processo de conhecer e reconhecer mecanismos de dominação. E tais experiências também direcionam a capacidade reflexiva para a tomada de decisão dos estudantes e até mesmo para o reconhecimento das contradições de sua inserção no mundo do trabalho, como se pode perceber nos casos de Flúor e Lítio e nos depoimentos sobre o estágio supervisionado.

Outra importante consideração a se fazer para compreender as potencialidades de autonomia na constituição da individualidade diz respeito à tomada do projeto pelo próprio sujeito, movimento que realiza de forma individual e individualista. A intensificação das disposições ascéticas relacionadas à “liberdade” e à “disciplina”¹¹², conforme o relato dos jovens foram desenvolvidas nas diversas experiências no Ensino Médio (como no estágio

¹¹² Durante a transcrição e análise dos retratos sociológicos, os temas da disciplina e liberdade enunciados nas entrevistas foram interpretados como constituintes das representações cotidianas dos depoentes sobre suas jornadas no Instituto Federal. Entendo que, para o pesquisador, questões como essas se tornam mais relevantes ainda, quando, para além de se entrelaçarem aos objetivos de pesquisa, também dialogam com sua subjetividade. Para mim, o olhar para a disciplina e a liberdade ficou mais evidente, pois, na altura da análise, eu estava lendo o livro do escritor estadunidense Jocko Willink chamado *“Discipline equals Freedom”*. E, assim, a evidência empírica da realidade se apresentava mais clara por se comunicar também subjetivamente com discussões que eu realizava comigo mesmo naquele momento. O trecho do livro dele que me inspirou a perceber a liberdade e a disciplina como evidências empíricas – e a buscar uma análise sociológica para essa relação – é o seguinte: “Discipline: The root of all good qualities. The driver of daily execution. The core principle that overcomes laziness and lethargy and excuses. Discipline defeats the infinite excuses that say: Not today, not now, I need a rest, I will do it tomorrow. What’s the hack? How do you become stronger, smarter, faster, healthier? How do you become better? How do you achieve true freedom? There is only one way. The way of discipline.” (WILLINK, 2017, l. 52–57).

profissional obrigatório percorrido anteriormente). E essas disposições podem ser entendidas como manifestações da constituição da individualidade com individualismo.

Nas entrevistas realizadas, a liberdade, comumente citada, tem como contraposição o “encarceramento” vivido até então nas escolas da rede estadual, municipal ou particular no Ensino Fundamental. Ou ainda, faziam referência a outras escolas de Ensino Médio frequentadas por seus colegas da mesma faixa etária. Esse é um dos pontos tidos como transformadores em suas vivências nos ambientes escolares que fez com que intensificassem o ascetismo em relação aos estudos.

Empiricamente, eles passam a reconhecer a tomada do projeto por si próprio ao se defrontarem com a “liberdade”, aqui simbolicamente caracterizada pelos “portões abertos”, pela autonomia na entrada e saída durante as aulas, ou ainda pela liberdade de assistir aulas “se quiserem” – sem o controle e a vigilância tão presentes nas instituições escolares e na vida da juventude brasileira. Para viver tal liberdade, foi necessário desenvolver uma “disciplina” que se tornou possível objetiva e subjetivamente sobretudo àqueles que tinham essas disposições em desenvolvimento antes de estarem no IF. Os trechos abaixo, extraídos dos retratos sociológicos de Urânio, Flúor e Arsênio, retratam essa questão:

Diferentemente de qualquer escola frequentada por Urânio antes, inclusive escolas de Ensino Médio que conhecia, o IF era muito diferente. Não era do tipo de escolas que pareciam prisões, cheias de grades e muros. O IF é uma escola aberta em que se podia entrar e sair quando se quisesse. Há um gramado em grande parte da área externa da escola, com bastante espaço e prédios. O IF parecia uma pré-faculdade: além das aulas mais extensas, ela e seus colegas de classe precisavam escrever relatórios, tinham aulas em período integral e tudo mais. (**Urânio**, 20 anos).

Os primeiros momentos no IF foram bem diferentes em relação às demais escolas que Flúor estudou. Ele não estava acostumado com a liberdade que havia lá. Era acostumado com escolas pequenas, preso e com grades. O IF era um local aberto, não era uma escola trancada. Os alunos tinham uma liberdade maior para assistirem aulas, sem cobrança para permanecerem dentro da sala. Parecia uma faculdade, com TCC e tudo mais. Ele compreende que muitas pessoas só tiveram essa liberdade num ambiente de estudos apenas ao entrarem na universidade, mas isso já acontecia no IF, no Ensino Médio. (**Flúor**, 21 anos).

Arsênio sentiu as diferenças ao estudar no IF, em especial destacou que os portões sempre permaneciam abertos. O guarda que cuidava da entrada no IF dizia sempre que a responsabilidade deles com os alunos era do portão para dentro. Se saíam da escola e não assistiam as aulas já seria responsabilidade do próprio aluno. Muitos não souberam lidar com essa liberdade e acabaram se dando mal nas notas nos primeiros bimestres, reprovaram ou ainda saíram da escola. No caso dele, essa liberdade não atrapalhou, pois nunca deixou de

assistir as aulas. Mas, afirma que, de vez em quando, era bom sair para um barzinho ali próximo, para conversar com os colegas. Inclusive, a mãe levava comida para ele na escola nos intervalos de aula, tendo liberdade de entrar e sair. Arsênio cresceu estudando em uma escola com portões fechados, em raras exceções se podia sair. No início, quando foi descobrindo essa liberdade, afirmou que ficou com um pouco de medo. No começo, não saía, depois aos poucos começou a sair com alguns colegas no intervalo, o que considerou ter sido bom, porque teve de administrar os horários de voltar e continuar com disciplina as atividades que ainda tinha por fazer na escola. Lembra que seu pai dizia que é importante ter responsabilidade com suas próprias ações e decisões. (**Arsênio**, 19 anos).

Urânio e Flúor estudaram no IFG *campus* Aparecida de Goiânia e trazem memórias semelhantes em relação ao *campus*. Abaixo uma imagem que retrata a escola, que, segundo eles, “*não parecia prisões, cheias de grades e muros*”, e que lembrava um “*ambiente de Universidade*”:



Figura 03 – Relva da área interna do IFG *campus* Aparecida de Goiânia e instalações prediais

Fonte: Comunicação Social do IFG *campus* Aparecida de Goiânia. Enviada por e-mail em 09 de março de 2020.

Obviamente, é importante reconhecer que esses estudantes tinham entre 13 a 18 anos, na transição da infância para a adolescência, portanto, certos olhares sobre o mundo e sobre sua própria escolarização passavam por transformações consideráveis. Todavia, como pude detectar, essas disposições de ascetismo estavam em construção antes mesmo de sua entrada no IF. Essas novas possibilidades de vivências na instituição, que soavam como “liberdade”,

podem ser compreendidas como agentes disciplinadores para que se dedicassem ainda mais aos estudos escolares, mantendo-se no caminho dos seus projetos.

A inadequação aos bons (ou ao menos medianos) rendimentos nos estudos se materializariam em reprovações, dependências de componentes curriculares, ou ainda em desmotivação para continuar os estudos no Instituto Federal. Caminho que geralmente poderia levá-los à transferência para escolas mais “fáceis”, colocando em xeque o projeto em curso. Em seu processo de adequação à essa liberdade, Flúor apresenta algumas de suas experiências:

No primeiro ano, Flúor acabou reprovando, reconhecendo que não teve a responsabilidade para usar aquela liberdade (de assistir aulas quando quisesse e organizar a própria rotina) que a escola permitia. Assim, acabou se perdendo em meio àquela liberdade. Isso gerou muito descontentamento aos pais, deixando-o muito magoado consigo mesmo. (**Flúor**, 21 anos).

No desenvolvimento de disposições ascéticas ao longo de sua trajetória escolar, Flúor teve seu irmão mais velho – que o ensinou a ler – como referência nos estudos (este que, nas suas palavras, era muito mais *nerd* que ele). Também estudou parte de seus estudos em escolas particulares e sua mãe ficou sabendo da existência do IF em Aparecida de Goiânia, quando buscava vaga para seu filho em uma escola pública de melhor qualidade. Flúor foi contundente ao afirmar a decepção dos seus pais com sua reprovação no primeiro ano, quando reconheceu que “se perdeu” em meio à liberdade que o Instituto Federal oferecia. Seguramente, além dos conhecimentos escolares necessários ao desenvolvimento dos estudos, teve de lançar mão de suas disposições ascéticas para a concentração e foco nos estudos e então realizar o projeto construído por ele e por seus familiares, aprendendo a assumi-lo e conduzi-lo autonomamente. Nesse caso, como com os demais entrevistados, essa liberdade do IF aparece nas convicções como um mecanismo de intensificação das disposições ascéticas, mais orientadas às potencialidades de autonomia, ou seja, de que o estudante pudesse, paulatinamente, entender-se como o “guia” e responsável por seu próprio projeto.

Posto isso, para a constituição dessas disposições ascéticas de foco, concentração nos estudos e tomada de decisões, que os prepararia para a autonomia em assumir como seu o próprio projeto, também foram necessárias disposições de introspecção, cumprimento e aceitação das regras da instituição. Os entrevistados, ao serem questionados sobre suas experiências nas escolas públicas de Ensino Fundamental, afirmaram terem se relacionado relativamente bem com as tarefas exigidas por aquelas escolas. Em suas convicções, o ensino em suas escolas anteriores, embora fosse constituinte do conhecimento acadêmico e das

próprias disposições de ascetismo construídas por eles até então, estava aquém das possibilidades de desenvolvimento que eles continuamente foram percebendo como potenciais neles próprios.

O exemplo de Hidrogênio, ao comparar seus estudos na escola do SESC com seus estudos de Ensino Fundamental, exposto na seção anterior, é um exemplo dessa situação. Assim como a situação relatada por Urânio, de que sua experiência, na escola pública do Ensino Fundamental, mostrou-se entediante, considerando que ela obtivera experiências mais ricas academicamente nas escolas particulares em que foi bolsista. Ter estudado em uma escola de “qualidade inferior” foi considerado desestimulante por ela para a continuidade daquele projeto em construção desde sua infância:

Quando Urânio chegou em Goiânia, com 10 anos, os pais primeiro procuraram uma escola particular barata, com o intuito de que continuasse tendo uma educação de qualidade. A última escola que estudou em Belo Horizonte era da rede privada, na qual tinha uma bolsa de estudos. Porém, a escola não era tão boa, e, como não conseguiram mais a bolsa de estudos, os pais resolveram tirá-la de lá. Após isso, ela foi matriculada no ensino público, estudando do sétimo ao nono ano. Ela lembra de sentir diferença no ensino em comparação às escolas particulares que havia estudado. Alguns conhecimentos que já conhecia, teve de ver novamente. Seus pais não queriam que ela estudasse mais em escola pública, pois começaram a notar seu desinteresse pelos estudos. A quantidade de leitura passou a diminuir consideravelmente, e o interesse pelos trabalhos da escola também. Outras coisas passaram a chamar mais a atenção dela, como jogos de videogame e computador. A mãe tentou vaga para que ela pudesse estudar em um colégio militar, mas não foi contemplada no sorteio de vagas. A mãe continuou procurando outras opções de escolas públicas e acabou encontrando o IF. Ela estava procurando pelo CEFET – que é a escola da rede federal que há em Belo Horizonte. A partir daí, tomaram conhecimento que na cidade havia o IF. **(Urânio, 20 anos).**

Isso corrobora outra questão posta pelos depoentes: que sentiram que eram os bons ou medianos alunos na escola anterior, mas que tiveram uma base fraca no Ensino Fundamental. Seus parâmetros para essa comparação foram as experiências vividas no IF a partir do momento que passaram a autoanalisar suas vivências no Ensino Médio Integrado – autoanálise que, em parte, foi motivada durante a própria entrevista para esta pesquisa. O Instituto Federal, de certo modo, contemplou e edificou os propósitos de autonomia que já estavam imbuídos nos projetos dos depoentes. E, nesse sentido, lidar com o disciplinamento para essa “liberdade” já se estava em curso em suas trajetórias, algo que a formação profissional tendeu a intensificar, ainda que não se firmasse como objetivo nas convicções dos depoentes.

Uma análise a se vislumbrar é que esse tipo de liberdade e disciplina que intensificaram e solidificaram as disposições de ascetismo, de concentração, de planejamento e foco nos estudos, são expressões empíricas de potencialidades de autonomia mediadas por elementos da “mentalidade burguesa”. Conforme Viana (2015), a mentalidade burguesa expressa aspectos estruturantes da consciência dos indivíduos e se manifesta em suas convicções. Esses elementos, por sua vez, baseiam-se nas três expressões da sociabilidade capitalista que se reforçam reciprocamente e se evidenciam ao longo dos processos socializadores na escola: a mercantilização, a burocratização e a competição. Na escola, essa tríade se retroalimenta e apresenta determinações estruturais do modo de produção capitalista, assim como suas contradições:

As organizações burocráticas são também mercantis, inclusive cabe à burocracia manter o cálculo racional para sua reprodução, bem como a competição interna (intraburocrática) e muitas vezes externas (usuários), oferecendo serviços mercantilizados e burocratizados, geralmente competitivos. Se um indivíduo estuda numa escola privada de renome, ele não só se submete à sua burocracia e paga pela mercancia, que é o serviço prestado pelos professores, o ensino, e outras mais (inclusive a mercancia administrativo-burocrática), como venceu a competição daqueles de escolas inferiores, e vai competir com seus colegas para ter maior sucesso, inclusive até depois de terminado o processo de escolarização (no trabalho). A socialização das crianças, bem como a ressocialização dos jovens, é mercantil, burocrática e competitiva, tanto no espaço escolar quanto familiar, comunitário e reforçado por processos indiretos, como meios oligopolistas de comunicação (rádio, televisão, etc.), como se pode perceber nos desenhos animados, filmes, esportes, etc. (VIANA, 2015, l. 831-835).

Segundo o autor, as convicções mediadas por esses aspectos da sociabilidade capitalista expressam uma “mentalidade burguesa”, que é mercantil, burocrática e competitiva. Nesse sentido, percebem-se os três aspectos citados por Viana (2015) na constituição dessas representações cotidianas de liberdade e disciplina, captadas a partir das convicções dos depoentes.

A competitividade pode ser reconhecida ao se analisar a preparação para a concorrência de vagas no ensino superior, considerando as estratégias das famílias de investimento na busca por uma escola de Ensino Médio de qualidade superior. Nesse ponto, uma escola como o Instituto Federal se tornou uma alternativa por excelência, mesmo que este não fosse vislumbrado desde o começo no projeto do estudante cunhado por seus familiares. Uma vez como aluno da escola, a disciplina nos estudos construída ao longo da jornada corroborou decisivamente o prosseguimento desse projeto, no qual a competição por uma vaga em uma universidade pública era a finalidade a ser perseguida. Disciplina intensificada pelas exigências

de adaptação às rotinas acadêmicas e normas da instituição, assim como à “liberdade” de gerenciar por si próprio sua agenda de estudos e atividades, sob o risco de não cumprir essa etapa do projeto.

Mais um dos caminhos que corrobora o êxito do projeto de profissionalização superior é conhecer as veredas da “burocracia”: os mecanismos práticos do cotidiano do ensino universitário, em especial nas Universidades Federais, que são vivenciados no Ensino Médio Integrado no IF. Saber da existência de bolsas de estudos, ter experiências em projetos de pesquisa e extensão, desenvolver a *expertise* de “correr atrás” são exemplos do lidar autonomamente com esse “mundo” burocrático. Enquanto uma “pré-faculdade”, como disposto na fala de Urânio, o Instituto Federal possui semelhanças com as Universidades públicas brasileiras, no que tange aos mecanismos institucionais administrativos de organização e gestão dos auxílios estudantis e das atividades de pesquisa e extensão. Os alunos que se envolvem com essas atividades também precisam ser “disciplinados” para se defrontar com esses caminhos, o que direciona suas disposições de ascetismo e planejamento nesse sentido. E assim, ao chegarem à Universidade (sobretudo a Federal), reconhecem os percursos e percalços burocráticos desse tipo de experiência acadêmica, podendo lançar mão deles no continuar de seu projeto.

Por fim, seguramente, o aspecto da mercantilização está mediando a formação para o ingresso no mercado de trabalho, idealmente postergada para após a conclusão do ensino superior. Nesse ponto, o Instituto Federal foi mais uma estratégia lançada mão, primeiramente pela família, e depois pelos alunos quando estes assumiram o projeto como seu em sua jornada. Mais uma vez, sua disciplina e liberdade, conforme descritos e analisados ao longo desse texto, orientaram-nos nesse propósito.

A força da mentalidade burguesa, conforme Viana (2015) está em introjetar e reproduzir a sociabilidade capitalista. E, ao fazê-lo, reforça-se a si mesma. Embora o desenvolvimento da individualidade seja indissociável de uma trajetória emancipatória do sujeito, pelo que pode ser analisado até o momento, o desenvolvimento das características das potencialidades de autonomia ficou restrito ao indivíduo em seu projeto individualista de profissionalização superior e ascensão social. Destarte, a liberdade e a disciplina se encontraram associadas às determinações de competitividade, burocratização e da mercantilização que se manifestaram na intensificação do desenvolvimento do projeto individualista durante a experiência no Instituto Federal. Ou seja, num fechamento do projeto do indivíduo sobre si próprio para aqueles que

conseguiram transpor as barreiras intra e extraescolares de exclusão social, antes e durante a experiência no Ensino Médio Integrado.

Em síntese, as potencialidades de autonomia descritas e analisadas não foram inventadas nos IFs, mas estão em desenvolvimento nas jornadas dos estudantes pesquisados desde a infância. Elas tiveram seu processo reforçado pela própria natureza das atividades pedagógicas dessas escolas. Nesse sentido, as experiências com o estágio profissional e o lidar com a “disciplina” e com a “liberdade” se puseram na direção da solidificação das disposições de ascetismo, foco, concentração nos estudos e na assunção do projeto pelo sujeito. Considerando as oportunidades contidas na historicidade da educação brasileira aos jovens das classes populares, essas foram experiências que puderam corroborar intensamente o desenvolvimento da individualidade no sentido exposto por Duarte (2004) como uma das etapas de superação dos processos de alienação que se desenvolve nas contradições do modo de produção capitalista.

É um modelo de individualidade que se mostra desenvolvido “em si” e não “para si”, mais em consonância com os processos de emancipação burguesa do que dos princípios de emancipação humana. Mas, conforme exposto ao longo deste capítulo, a construção da individualidade, mediada pelo aumento objetivo e subjetivo dos “recursos de reflexividade” do sujeito (LOPES; LOUÇÃ. FERRO, 2017, p. 299) é algo que tende a ser negado estruturalmente na educação formal para os filhos das classes populares brasileiras, como se pôde perceber na primeira parte do capítulo com a análise das experiências do Ensino Fundamental.

A seguir, complemento as informações expostas no Quadro 09, dessa vez com os indicadores em relação à construção de potencialidades de autonomia que se deram na trajetória escolar no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal.

Quadro 09 - Quadro síntese de indicadores que corroboraram o desenvolvimento de potencialidades de autonomia antes e durante os estudos no IF

Eixo	Dimensão Micro	Dimensão Meso	Dimensão Macro
Antes do Ensino Médio Integrado no IF	- Alfabetização realizada ou acompanhada principalmente por mães, pais e avós; - Acompanhamento de pais e familiares das atividades escolares; - Responsabilização do indivíduo por suas atividades escolares, mesmo que tivesse dificuldades na sua condução.	- Escolarização na educação pública municipal ou estadual, e em menor número em escolas particulares (no caso, com bolsas de estudos ou procurando escolas mais acessíveis financeiramente); - Complemento da Educação Básica por meio de outras instituições (atividades escolares ou não)	- Políticas de expansão e financiamento da Educação Básica (FUNDEF, FUNDEB); - Mudança em padrões de consumo e escolarização das classes populares.
Durante o Ensino Médio Integrado no IF	- Autonomia no lidar com suas atividades escolares; - Autonomia em aprender a lidar com a liberdade e a disciplina no IF; - Envolvimento em atividades para além das que se desenvolviam na sala de aula (pesquisa, extensão, monitoria, estágio); - Lançar mão das disposições ascéticas na condução das atividades escolares dentro e fora da sala de aula.	- Maior densidade de atividades que contemplam as necessidades de formação dos alunos em várias áreas (conhecimentos escolares, pesquisa, extensão, artísticos, esportivos); - Estágio profissional supervisionado;	- Ampliação de vagas nos IFs ocorrido durante as fases de expansão da Rede Federal (2005-2016); - Aumento da contratação de servidores efetivos para os IFs;

Para finalizar este capítulo, apresento duas conclusões. Primeiramente, a formação no Instituto Federal atravessa a mentalidade burguesa no sentido exposto por Viana (2015), embora o discurso institucional, apontado por Pacheco (2011), e os projetos políticos institucionais do IFMT e do IFG se apresentem críticos à perspectiva neoliberal da reforma da educação profissional da década de 1990. Os elementos da competitividade, burocracia e mercantilização se manifestam na trajetória trilhada pelos estudantes, ao mesmo tempo em que estes desenvolvem condições das potencialidades emancipatórias, como a apreensão de objetividades e subjetividades do gênero humano e o se tornar artífice de si próprio.

A segunda conclusão é a de que os entrevistados percebem o processo de precarização do trabalho técnico em Química e, em certa medida, também como esse fenômeno se manifesta na qualificação de nível superior, embora “apostem” nessa última, o objetivo de seu projeto. Ter construído e aperfeiçoado as disposições ascéticas relacionadas à disciplina, foco nos estudos, concentração e comprometimento com as regras institucionais não caminhou

conjuntamente com o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva de se posicionar perante as contradições que reconhecem nesse processo.

Ao fim e ao cabo, as potencialidades de autonomia tendem a desenvolver a individualidade “em si” e não “para si”. Esse segundo sentido, conforme Duarte (2004), constitui-se na “individualidade livre e universal” a ser desenvolvida com a superação do modo de produção capitalista. O que perpassa, sobremaneira, pela apropriação de formas mais elevadas de conhecimento e pela participação do sujeito de forma consciente na “[...] construção da riqueza universal do gênero humano, o que só pode ocorrer por meio da relação consciente com a totalidade” (DUARTE, 2004, p. 238-239). As duas primeiras condições das potencialidades emancipatórias, ainda que com as contradições apontadas, puderam ser percebidas e analisadas nas experiências de estágio profissional e no lidar com a “liberdade” e com a “disciplina”.

A terceira condição proposta como categoria de análise – o reconhecimento e ação mediante as estruturas de dominação – tende a ser vislumbrada nas experiências de estágio profissional e com aqueles que tiveram breve passagem pelo mercado de trabalho (à exceção de Bário). Todavia, essas vivências não se mostraram suficientemente necessárias ao desenvolvimento de um outro tipo de ação e intervenção social por parte dos depoentes. O prosseguir com seu projeto de profissionalização superior, de forma individualista, ou seja, “em si”, mostra-se até o momento uma tendência reafirmada nas experiências analisadas.

Uma possibilidade de se compreender, empiricamente, a formação no Ensino Médio Integrado, para além das potencialidades de autonomia em seu sentido individualista ligado à mentalidade burguesa, é investigar como, nas experiências vividas pelos estudantes de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, se poderia reconhecer o engajamento em coletividades e a participação político-social dos estudantes. O que poderia se associar ao que Pacheco (2011) chamou de “estratégia de ação política e de transformação social” (PACHECO, 2011, p. 17), como uma manifestação concreta de questionamento à visão conservadora e privatista de educação profissional constituída até então. Essa é a discussão do próximo capítulo, no qual serão expostos os resultados da análise quanto às (im)potencialidades ligadas às ações de participação político-social, inseparáveis na análise empírica das potencialidades emancipatórias.

CAPÍTULO 05

AS (IM)POTENCIALIDADES DE MILITÂNCIA POLÍTICA.

No capítulo anterior, apresentei as potencialidades de autonomia, que se basearam na solidificação de disposições ascéticas já construídas antes do ingresso no Instituto Federal, e na assunção dos projetos de escolarização superior pelos depoentes durante o Ensino Médio. São estudantes das classes populares que tiveram a escolarização marcada pela edificação dessas disposições, e, para essa solidificação, seus familiares tiveram de buscar alternativas que complementassem os estudos do Ensino Fundamental, conduzindo conscientemente ou não à inculcação de um projeto de escolarização superior.

As disposições construídas, nesse processo, foram intensificadas no Instituto Federal, considerando a multiplicidade de experiências vividas na escola (dentro e fora da sala de aula) agregando-se os atributos específicos desse tipo de instituição de ensino brasileira (professores melhores qualificados, laboratórios, mecanismos de assistência ao estudante, por exemplo). Assim sendo, vivências como as atividades de pesquisa, extensão, e, especialmente, o estágio obrigatório concorreram para a consolidação de tais disposições, e também para a apropriação do projeto de profissionalização superior pelo próprio estudante.

Destarte, as três condições citadas no capítulo 03, que constituem o sentido das potencialidades emancipatórias apresentaram contradições que merecem ser analisadas. Em especial, o entender-se e o atuar como artífice de si próprio no sentido da coletividade para além de um projeto individualista.

Pacheco (2011), em sua defesa da proposta oficial para os Institutos Federais, expõe que o projeto dos Institutos Federais confluiria para as propostas sobre emancipação e educação politécnica. A investigação da natureza, forma e estruturação desse tipo de “transformação social” foi objeto de estudo de vários pesquisadores, em diferentes frentes, como mostraram Fornari (2017), Frigotto et al. (2018) e Chagas, Martins e Barbosa (2019) em suas pesquisas de estado da arte. O trecho abaixo apresenta elementos do discurso oficial dos IFs sintetizados na obra de Pacheco (2011):

Trata-se de um **projeto progressista** que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no **conjunto** da experiência humana, proposta incompatível com uma

visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de **transformação social**. (PACHECO, 2011, p. 17, grifos meus).

Um questionamento a ser realizado é como esse “projeto progressista” se desenvolveu no maior sentido do alcance no “conjunto” da experiência humana, o que seguramente se relaciona também às experiências com a coletividade, e como essas se associam ou dissociam do projeto em curso do estudante. Percebe-se que há uma multiplicidade de experiências formativas no Instituto Federal que, como Fornari (2018) ressaltou, colocam-se distintas às demandas imediatas do mercado – o que seria o conteúdo do paradoxo dos IFs por ela descrito. Mas como essas experiências se apresentariam, em um sentido de “transformação social”, para além do projeto “individualista” do estudante? Ou seja, elas corroborariam potencialidades emancipatórias no sentido de (re)conhecimento e participação desse estudante em um projeto de classe ou das demais coletividades que mediam suas relações “no conjunto da experiência humana”?

Essas questões orientaram a exposição neste capítulo, e puderam ser investigadas por meio do *survey* e, sobremaneira, com as entrevistas em profundidade retratadas sociologicamente. A exposição aparece dividida em três seções.

Na primeira, apresento o que alguns documentos oficiais analisados concebem como “transformação social” numa perspectiva para a coletividade, como uma possibilidade da formação do estudante de Ensino Médio Integrado. Analiso nessa seção o sentido do discurso que a educação e sua perspectiva politécnica assumem institucionalmente nos Projetos Pedagógicos Institucionais do IFMT e do IFG. Apresento também resultados do *survey* sobre a participação em movimentos de ordem político-social dos participantes da pesquisa, o que fornece mais evidências empíricas quanto ao conteúdo dessa “transformação social”.

Nas duas seções seguintes, ao considerar a experiência dos depoentes, exponho dois tipos de atitudes realizadas por eles, percebidas pela análise dos retratos sociológicos: a) aquelas/es que não se envolveram em movimentos de participação político-social e b) aquelas/es que se envolveram. Nestas, realizo um debate em relação ao que a pesquisa me permitiu entender como potencialidades de participação político-social situadas entre o “pensamento crítico” e a ação militante. E finalizo a seção correlacionando as perspectivas de “transformação social” no contexto dos Institutos Federais durante a década de 2010.

5.1 A “Transformação Social” e o Projeto do Ensino Médio Integrado nos IFs

A atuação em movimentos de militância social depende de uma série de mediações que a escola, da forma como é concebida estrutural e historicamente, não costuma inserir no rol de suas atividades. Isto é, a natureza da escola como instituição orientada pelas políticas públicas do Estado direcioná-la-ia estruturalmente às demandas das classes dirigentes, e também, seguramente, às contradições resultantes dos conflitos de classe.

Na “Crítica ao Programa de Gotha”, Marx (2012) menciona que “uma educação popular pelo Estado” deveria ser rejeitável pelo programa do Partido Socialista, considerando a necessidade de excluir toda a influência do governo e da Igreja sobre a escola:

Apesar de toda sua estridência democrática, o programa está totalmente infestado da credulidade servil no Estado que caracteriza a seita lassalliana, ou, o que não é melhor, da superstição democrática, ou, antes, consiste num arranjo entre esses dois tipos de superstição, ambos igualmente distantes do socialismo. (MARX, 2012, p. 38).

Embora parta de outros referenciais distintos do marxismo, percebe-se a influência da perspectiva marxiana na leitura de Bourdieu (2007a) em sua análise quanto à “superstição democrática” advinda da relação entre sistemas de ensino e o Estado. Para o sociólogo francês, a escola cria mecanismos de manutenção da distância e da hierarquia entre as classes sociais, e se baseia na posse do capital cultural como principal mecanismo de constituição das disparidades sociais reproduzidas nos sistemas educacionais¹¹³. Com base nessas leituras, pode-se depreender a distância formal e estrutural entre a escola e os movimentos associados às demandas dos grupos desfavorecidos, considerando a associação histórica entre o projeto de classe dominante e os sistemas educacionais. O que, ao longo dos projetos de educação profissional no Brasil, mostrou-se mais evidentemente em certos contextos históricos: a aprovação da Lei 13.415/2017 é uma das manifestações mais recentes e evidentes dessa associação.

Conforme mencionado na Introdução desse capítulo, Pacheco (2011) afirmou que o questionamento da visão conservadora de educação pautada em um projeto progressista,

¹¹³ “Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades sociais iniciais diante da cultura”. (BOURDIEU, 2007a, p. 53).

passaria a ser a orientação política e ideológica predominante na reorganização da Rede Federal. Consistir-se-ia uma outra proposta em crítica às teorias e modelos educacionais mais economicistas, tais como as teorias do capital humano que se inclinam a minimizar ou ignorar as contradições do capitalismo em desfavor das classes populares.

Os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) dos dois Institutos em que estudaram os participantes da pesquisa vislumbram a concordância com o discurso oficial governista que marcou a fundação da Rede Federal ao final da década de 2000. No corpo de seus argumentos teóricos e pedagógicos, esses documentos trazem referências a Gramsci, Marx e a pesquisadores no Brasil que têm produção científica considerável na área de educação profissional, em consonância com a pedagogia histórico-crítica.

O lema institucional do PDI 2009-2014 do IFMT, “Educar para a vida e para o trabalho”, é um exemplo a ser analisado. Este, por um lado, em sua acepção oficial, poderia ser interpretado condizente com a crítica à dualidade estrutural do ensino. Por outro, também pode ser analisado conforme princípios dessa própria dualidade. Realizo essa afirmação com base no artigo de Kuenzer (2000), em que a autora questiona as políticas de educação profissional do governo federal brasileiro adotadas ao final da década de 1990. Naquela altura, o lema disposto pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) foi “O Ensino Médio agora é para a vida”.

A autora questionava o fato de o governo federal assumir dois sistemas de educação de nível médio que não se comunicavam, um técnico e um propedêutico, conforme a retomada oficial da clássica dualidade estrutural após o Decreto 2.208/1997. Percebe-se que esse tipo de apartamento da formação para trabalhos técnicos de execução e os trabalhos de direção se mantém rondando os ideários das políticas públicas para a educação profissional (haja vista o PRONATEC na gestão Dilma Rousseff e a contrarreforma do Ensino Médio que se deu no governo de Michel Temer - 2016-2018- sequente ao golpe que a depôs). Kuenzer analisou a situação naquele contexto da seguinte maneira:

E, dessa forma, justifica a educação dos jovens na justa medida das demandas do mercado de trabalho: para uns poucos, a qualificação científico-tecnológica e sócio-histórica para o exercício das funções vinculadas à gestão, à criação, à direção e aos serviços especializados; para a grande maioria, a escolaridade apenas suficiente para permitir o domínio dos instrumentos necessários à existência em uma sociedade de perfil científico-tecnológico, complementada por formação profissional de curta duração, que os capacite para exercer ocupações precarizadas em um mercado cada vez mais restrito, e,

principalmente, evite a barbárie, permitindo a continuidade da acumulação capitalista. (KUENZER, 2000, p. 24).

Uma década e meia seguinte, o IFMT se propõe a uma educação para a vida e para o trabalho de maneira integrada, questionando os mesmos princípios daquela reforma da educação profissional da década de 1990. Dessa vez, mediante a associação entre educação técnica e educação profissional, para o caso do Ensino Médio Integrado. As referências próximas às leituras críticas de uma educação estritamente voltada aos interesses do capital, como as que se ancoram nos referenciais teóricos de Manacorda, Gadotti, Paulo Freire e Frigotto fizeram parte da construção do PPI do IFMT e de suas orientações pedagógicas e políticas. Nesse documento, há também uma noção de emancipação que se apresentaria consoante a essas perspectivas:

O Instituto compreende ainda a necessidade de uma educação emancipadora que, **numa perspectiva histórica**, aponte para a superação das desigualdades de classe, gênero, raça e quaisquer outras que possam ser entendidas como forma de violência social, rompendo com relações pautadas pelo poder econômico em detrimento dos valores humanos [...]. Além de pautar-se por uma cultura de paz e solidariedade integrada à mobilização do povo contra toda e qualquer ofensiva à soberania nacional (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO, 2014, p. 46, grifos meus).

No caso do PPI do IFG, o sentido da formação integral do ser humano também é um “pré-suposto” da prática pedagógica e política a ser desenvolvida. E a referência a uma formação integral/onilateral, no sentido apresentado por Manacorda (2007), não deixa também de ser lugar comum na narrativa assumida no documento. Bem como esse reconhecimento formal da associação ontológica e histórica da relação entre trabalho e educação. O trecho abaixo mostra alguns desses princípios:

Para a educação com vistas à formação profissional e tecnológica, o trabalho é uma categoria central para a compreensão e a prática educativa, unificado à formação humanística e artístico-cultural que envolve toda a formação acadêmica do jovem e do adulto. O trabalho é a forma particular de produção da própria vida humana e envolve a construção de meios de subsistência física e cultural, colocando-se em contato com outros indivíduos enquanto ser social com consciência de si, dos outros e da sociedade. A formação acadêmica e escolar nessa perspectiva pressupõe o reconhecimento e a exigência do trabalho como *locus* de produção do conhecimento e como princípio educativo. A educação integrada reflete uma concepção teórica fundamentada em uma opção política, a de oferecer ao educando uma formação que contribua para sua emancipação. (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2012, p. 27).

Em ambos os PPIs, compreendo que a referência ao Ensino Médio Integrado como uma possível “travessia” se orienta não somente para a formação do estudante, mas também na

(re)instituição da cultura escolar e acadêmica do Instituto Federal. E seria partindo do Ensino Médio Integrado, ou do que dele se entende e se inventa no fazer cotidiano da escola, que o sentido da emancipação vem sendo apropriado – formalmente – pelo IF como um todo, em suas demais modalidades de ensino e para as demais atividades, como a pesquisa e a extensão.

Quando o IFMT e o IFG, por meio dos escritores dos seus PPIs, apontam uma educação emancipadora numa perspectiva histórica, seguramente vem reforçar mais ainda o aporte teórico-político nesses autores acima citados que questionam as tendências em educação mais próximas da teoria do capital humano. No entanto, ao retomar a interpretação de Tonet (2013) acerca dos trabalhos de autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Gaudêncio Frigotto e Paolo Nosella – que são referências nos PPIs – sobre a relação entre emancipação e cidadania, percebo que os caminhos expressos nos Projetos Pedagógicos Institucionais sinalizam as mesmas contradições entre emancipação humana e emancipação burguesa que o autor reconheceu nesses pesquisadores.

Por conseguinte, a emancipação que se dá para além daquela chamada de “cidadã” – ou seja, burguesa – também se apresentaria mediada por outras (re)construções de práticas sociais. Claramente, se se está em uma sociedade capitalista, precisa-se analisar algumas de suas principais contradições históricas nas propostas pedagógicas consideradas como alternativas contra-hegemônicas. Nessa seara, Tonet (2013) identificou alguns requisitos, os quais, em uma sociedade capitalista, concorreriam para um modelo emancipatório que se põe, mediatamente, para além de um modelo de emancipação burguesa.

O quinto requisito que ele apresenta¹¹⁴ traz, a meu ver, uma dimensão desse processo emancipatório:

O quinto e último requisito de uma prática educativa subalterna emancipadora está na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas

¹¹⁴ Resumidamente, os outros quatro requisitos enumerados pelo autor para um projeto emancipatório que considere as categorias marxianas de emancipação e revolução são os seguintes: 1) O profundo conhecimento e sólido da natureza do fim que se quiser conseguir – no caso, a emancipação humana. Aqui, o autor critica os programas e planos que acreditam que, ao citar o termo emancipação/socialismo/crítica ao capitalismo/liberdade, já resolvem essa questão, que só apresentaria uma “solução” ontológica. 2) A apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares; 3) O conhecimento da natureza específica da educação, reconhecendo seu conceito fundado na ontologia; 4) O domínio de conteúdos específicos próprios de cada área do saber por parte dos educadores. Para se aprofundar na discussão que o autor traz, sugiro a leitura de sua obra como um todo, porém, mais especificamente o quarto capítulo no qual ele se dedica a explicar a relação entre emancipação e educação escolar.

classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva. (TONET, 2013, p. 271).

Essa articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas concorreria para a construção de um projeto do estudante que se dê para além da construção de uma individualidade individualista? Seguramente, a construção da individualidade, no sentido antes trazido por Duarte (2004), é condição *sine qua non* para a constituição desse processo emancipatório em um sentido para a coletividade. Mas, na jornada do estudante, vivenciada no IF, pode-se perceber esse tipo de articulação, citado por Tonet (2013), que agrega para sua individualidade?

Conforme o estudo de estado da arte, realizado por Chagas, Martins e Barbosa (2019), a maior parte das autoras e autores, que realizou estudos sobre dualidade estrutural e Ensino Médio Integrado nos IFs, fez suas análises considerando as dimensões macro (das políticas públicas de educação profissional e da educação básica e superior em geral) e também as dimensões meso (as questões institucionais, como identidade, ampliação, trabalho docente, diferentes modalidades e suas especificidades no IF). A dimensão micro, nesse sentido, foi menos explorada. No entanto, nessa dimensão, pode-se identificar as representações cotidianas dos alunos e das alunas sobre suas ações em relação aos movimentos de participação político-social, articulada às lutas dos grupos desfavorecidos. Grupos, os quais, esses alunos pertencentes às classes populares, também integram.

A dimensão micro é aquela em que o sujeito imediatamente reconhece sua experiência social, e nela constrói e desenvolve suas representações sociais e cotidianas. A partir da análise dessas experiências, empiricamente, pode-se reconhecer o “maior alcance dessa experiência social” na trajetória do sujeito. Nesse sentido, busquei compreender como a dimensão micro da vida dos depoentes, ou seja, de suas experiências singulares, em suas trajetórias, estiveram conectadas à “articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva”, mencionada por Tonet (2013).

No *survey* (pergunta nº 33 do questionário presente no Anexo A) questioneei sobre a atuação dos participantes em algum tipo de coletivo, movimento ou organização de caráter político-social. Em um sentido mais descritivo, obtive as seguintes respostas:

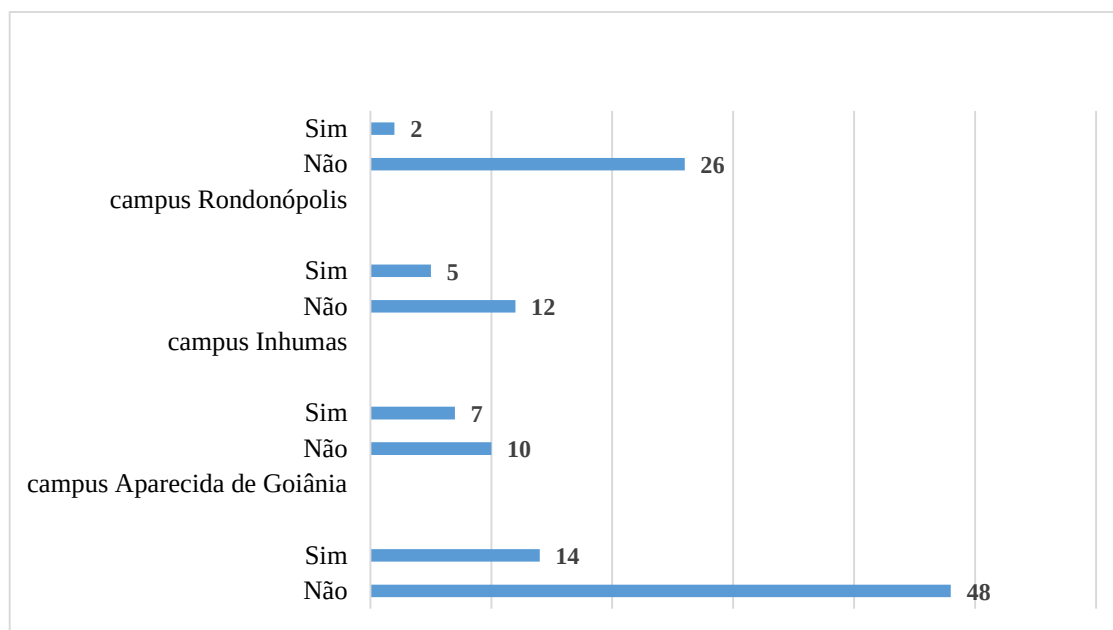


Gráfico 05 – Participação em algum movimento social e político. Pesquisa *survey*

Na pergunta nº 31 – “Durante o IF, você participou de algum desses movimentos político-sociais” – contendo múltiplas escolhas, obtive as respostas abaixo apresentadas:

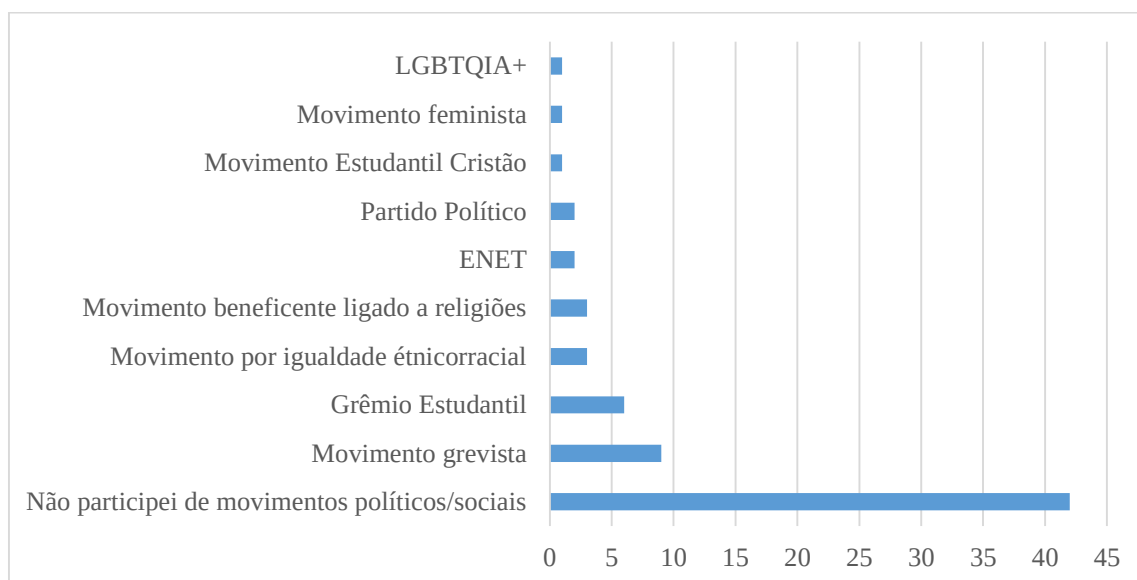


Gráfico 06 – Participação em movimentos político-sociais durante os estudos no IF

Nas opções dessa questão exposta, era possível marcar mais de uma alternativa, com exceção da opção “Não participei de movimentos político/sociais”. O que foi possível depreender, ao analisar as duas questões em conjunto, é que, durante o período de vivência

como estudante de Ensino Médio Integrado no IF, os depoentes não estiveram em contato com movimentos ou militância de ordem social e política, assim como em sua vida pós-IF. Ou seja, houve pouco ou nada de participação direta em movimentos articulados às demandas das classes subalternas.

Uma pequena parcela dos respondentes do *survey* afirmou ter tido algum tipo de experiência dessa natureza. Logo, reconhecer essas peculiaridades também faz parte de entender as singularidades da questão.

Para as entrevistas em profundidade, procurei selecionar aqueles sujeitos que não se envolveram em atividades de participação político-social e aqueles que responderam positivamente a essa experiência. Como eu dependia não só do aceite do entrevistado, mas também da efetivação da entrevista (quando aceita), não foi possível ter acesso a todos os casos como planejei inicialmente. O que me fez trabalhar com as representações cotidianas dos casos possíveis e delas extrair considerações para essa pesquisa.

De uma forma ou de outra, todos os depoentes citaram, em menor ou maior grau, que sua vivência no IF ajudou no desenvolvimento de um “pensamento crítico”: assim nomeado por elas e eles, e por mim na análise da investigação. Mesmo sem que eu questionasse diretamente, parte dos entrevistados trouxe suas convicções sobre o pensamento crítico, que se relacionavam às experiências com estudos, principalmente de Ciências Humanas.

No Quadro 10, sintetizo os grupos de convicções referentes ao “pensamento crítico” e que identificam as (im)potencialidades de participação político-social. A classificação abaixo diz respeito a como eles se reconheciam no momento da entrevista em relação à participação em movimentos sociais com base em suas convicções, analisadas de acordo com a teoria das representações cotidianas em suas trajetórias que foram transcritas em retratos sociológicos.

Quadro 10 – Formas de manifestação e ação do pensamento crítico

Convicções de Pensamento Crítico e Participação/militância em algum movimento ou organização	Convicções de Alheamento político	Convicções de “neutralidade” política	Convicções de “pensamento crítico”, mas sem militância em coletivos
Urânio, Flúor, Lítio	Bário	Hidrogênio, Arsênio	Magnésio, Oxigênio, Selênio, Cálcio, Tungstênio, Estrôncio, Nitrogênio, Hélio

5.2 “No IF eu aprendi o ‘pensamento crítico’”

Essa seria uma das frases que sintetizam a leitura dominante dos depoentes ao retratarem sua relação entre participação político-social e a formação no Ensino Médio Integrado, na qual a mediação dos conhecimentos das Ciências Humanas foi amplamente citada e rememorada. A análise desses casos revela as contradições entre a ação de “transformação social” questionadora de uma visão conservadora de sociedade (PACHECO, 2011), que se materializa na “articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas com as classes subalternas” e o que foi considerado pelos depoentes – e por mim – como “pensamento crítico”. Os exemplos a seguir fundamentam essa consideração.

Magnésio, Estrôncio e Nitrogênio declararam que conhecimentos da área de Ciências Humanas estão presentes em suas vidas nos cursos superiores que escolheram para suas vidas (Psicologia, Economia e Letras/Inglês, respectivamente). No caso de Magnésio e Nitrogênio, a experiência universitária está sendo o momento de um contato intenso com as demandas de diferentes grupos sociais. Isto é, empiricamente um acesso mais denso com o que aqui nomeamos como diversidade¹¹⁵:

Antes do IF, Magnésio não se lembra de ter ouvido falar em movimentos sociais. Realizou uma viagem de campo para o Pantanal de Mato Grosso, na qual pôde vivenciar experiências de conhecimentos na área de Biologia, Literatura e Ciências Humanas. Embora reconheça o peso das Ciências Humanas e da formação político-social que o IF proporcionou, ela nunca se envolveu com militância em movimentos sociais, mas os apoia moralmente, como o combate ao racismo e à homofobia. Os estudos no IF a ajudaram a saber da existência de movimentos sociais e engajamento. Mas não há muita segurança nessas falas. Lembra de ter tido aulas sobre preconceito racial em Sociologia. Só se lembra desse debate na Sociologia. Na universidade tem mais contato com questões relacionadas ao racismo, homofobia do que no IF, mas por causa do curso de Psicologia. O que a ajudou desconstruir muitos pré-conceitos. Ela não participa de nenhum movimento, mas, “na cabeça dela”,

¹¹⁵ É importante esclarecer a concepção de diversidade exposta daqui por diante. Para tanto, recorro ao texto de Nilma Lino Gomes (2007), que foi publicado no contexto das reformas de educação realizadas na gestão de Lula, ou seja, o mesmo em que os IFs se tornaram política pública expressiva para a educação técnica e profissional. Para ela, ao se tratar sobre diversidade na educação, lida-se com “[...] a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder”. (GOMES, 2007, p. 17). O conceito da autora não diverge da proposta de Pacheco. O trecho a seguir, extraído de sua obra usada como referência nessa tese, permite essa comparação e aproximação teórica e política: “[...] os institutos, da diversidade sociocultural, reúnem princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação em sintonia com os valores universais do ser humano, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura”. (PACHECO, 2011, p. 20). Desse modo, ao me referir à diversidade, compreendo as distinções de várias ordens, como classe, gênero e raça, e que expressam relações de poder e desigualdade. Além de sua expressão de luta política dos grupos desfavorecidos nessas relações.

ela os apoia. Numa das atividades da Universidade, realizou uma intervenção junto com os colegas de classe sobre problemas de baixa autoestima, ansiedade e depressão vinculados à vida acadêmica. A intervenção foi fruto de uma atividade acadêmica cobrada por um professor na Universidade, sem a atuação de movimentos sociais. Atividades como essa não foram realizadas durante o curso no IF. (**Magnésio**, 20 anos).

Em relação à militância política, Nitrogênio nunca participou de atividades dessa natureza. Acha que é mais por causa de ficar mais entretida com o cotidiano dela. Acaba acreditando que realmente precisa participar, mas não se engaja em algum movimento desse tipo. Reconhece que algumas formas de sua leitura da realidade foram melhor construídas no IF – por exemplo, lá ela começou a ouvir falar de feminismo. Quando entrou no IF, ela tinha um pouco desse tipo de pensamento, mas não sabia dar um nome a ele. Hoje sabe o que é feminismo. Esse sentimento ela acha que já teve no seu processo de aprendizado anterior, ainda no Ensino Médio. Só que lá, não desenvolveu esse raciocínio. O que a ajudou nesse sentido foi a Universidade, pois, ao lidar com crianças e adolescentes nas escolas, ela precisou reconhecer as diversidades de gênero, por exemplo, para o bom desenvolvimento de sua formação como professora de Língua Inglesa. (**Nitrogênio**, 19 anos).

Magnésio e Nitrogênio começaram a ter contato com conceitos como homofobia, machismo, sexismo e misoginia no Ensino Médio Integrado, reconhecendo-os de forma superficial e não como um conhecimento mais elaborado. O contato com as questões relativas à diversidade aparece vinculado à formação de seus cursos superiores. Desse modo, a aproximação com questões da diversidade não se conformou em atitudes para além das atividades universitárias. Ambas precisam estudar sobre a diversidade, temática objeto das reivindicações de luta política por parte dos movimentos sociais, mas que também são necessárias ao trabalho que devem desenvolver como profissionais de nível superior – como psicóloga e professora de inglês. Ou seja, o estudo dessas questões vincula-se imediatamente ao seu projeto de profissionalização superior.

Já Estrôncio, um economista em formação, cita esse “pensamento crítico” ao reconhecer a Economia como uma ciência humana, e não meramente como um trabalho que se utiliza de cálculos deslocados de uma realidade social política e ideologicamente orientada.

Estrôncio era um estudante no Ensino Fundamental que gostava de várias áreas do conhecimento. De Ciências da Natureza à História e Geografia. Ele acha, inclusive, que, embora não soubesse, já gostava muito de matemática ainda no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, quando descobriu a Sociologia e a Filosofia, entendeu que gostava muito de Ciências Sociais. O que o fez optar no Ensino Superior pelo curso de Economia, pois essa área conseguia conjugar Ciências Sociais e Matemática.

No Ensino Médio, um colega do IF o abordou uma vez sobre a criação do grêmio estudantil na escola. Segundo ele, como todo adolescente que tem a “vontade de querer mudar o mundo” de alguma forma, ele se engajou no

grêmio. Foi uma forma de se aproximar da gestão da escola, levando as reivindicações dos alunos aos gestores. Dificuldades como as referentes à ausência de uma cantina e os altos preços que os estudantes tinham de pagar nas marmitas, pois compravam as refeições do almoço de pessoas externas ao IF. Naquela altura, eventualmente, chegou também a participar de alguns movimentos sociais, mas não soube nomear quais.

Ele demonstra certa dúvida se as coisas que estudou nas Ciências Humanas no Instituto Federal colaboraram com a motivação dele e seus colegas do grêmio para tomarem atitudes em relação à militância estudantil. Ele considera que possa ter havido certa influência, pois essas aulas abordavam vários temas relacionados a movimentos sociais. Recorda-se de ter reconhecido temáticas como a reivindicação de direitos e lutas sociais ao estudar conteúdos em História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Não que esses estudos tenham sido a influência decisiva, mas deram maior visibilidade a essas questões. Na verdade, ao questionar sobre a relação entre conhecimentos escolares e movimentos sociais, o pesquisador teve de ser mais incisivo nos questionamentos a Estrôncio, sendo que as respostas apresentadas somente foram elaboradas após repetidas intervenções. (**Estrôncio**, 21 anos).

O caso de Magnésio e Nitrogênio também pode ser o de Estrôncio, mas há um importante diferencial na sua trajetória como estudante do Instituto Federal. Ele participou de atividades de militância estudantil no Ensino Médio, mas não expressou um engajamento mais profundo com movimentos, como coletivos e partidos políticos. Todavia, como esse “pensamento crítico” também pode ser direcionado a um objetivo mais pragmático que é a profissionalização de curso superior, o pensamento crítico, incitado pelas Ciências Humanas, tende a estar mais associado ao projeto profissional construído em sua jornada individual do que a um projeto coletivo maior de intervenção social, considerando a sua predileção pelas Ciências Sociais e Matemática.

As aulas em Ciências Humanas são as mais referenciadas na apropriação desse pensamento crítico expresso pelos depoentes em termos como: “*me ajudou a abrir a mente*”, “*a ter consciência*”, “*a sair do meu mundinho*”, “*a ter contato com a diversidade*”. Esse ter contato com a diversidade também se deu no próprio reconhecimento dela no dia a dia no IF: pois, na escola, foi reconhecida por alguns depoentes como um espaço em que elas poderiam ser expressas e exercidas mais abertamente em comparação ao círculo familiar, por exemplo. Nesse caso, em particular, estão as questões de gênero e sexualidade.

Selênio, por exemplo, reconhece como aprendeu sobre feminismo nas aulas no IF, atentando-se para os exemplos que teve ao longo de sua formação. Ter professoras de Química e saber da existência de grandes pesquisadoras na área – citando nominalmente o exemplo de Marie Curie – foram para ela, referências de empoderamento. Ela afirmou aprender a se

posicionar em relação às desigualdades de gênero, no entanto, tais ações se resumiram a conversas com seus círculos mais próximos, como no trabalho e na família.

Selênio afirmou que as relações com seu pai, que é militar, acabam sendo tensas, e isso pode ter influenciado a não participar mais ativamente de um tipo de militância político-social. Sua atuação feminista se restringe às conversas cotidianas na Faculdade privada a qual estuda, onde não há movimentos sociais. Ou ainda ao questionar atitudes e comportamentos machistas e misóginos no seu trabalho. Bem como com suas amigas, quando ela percebe que elas estão passando por situações mediadas por características sexistas. Não querer se indispor com o pai, do qual ela ainda é dependente economicamente também, mostra-se importante em seu discurso. Inclusive ele foi eleitor de Bolsonaro, e assim não consegue dialogar com ele sobre questões mais abertas em relação à política. Por ter aprendido esse olhar crítico, também afirma que passou a ser considerada chata por alguns familiares e amigos, que se agarraram na superficialidade da interpretação das coisas. Ela atribui aos estudos de Ciências Humanas esse olhar crítico aos preconceitos e à disseminação da violência, principalmente porque conseguia perceber um diálogo entre o que aprendia em Sociologia, Filosofia, História e Geografia. (**Selênio**, 19 anos).

Como no caso de Selênio, o exemplo de Hélio ao lidar com o feminismo – ou o que ela denomina como – também se colocou para além dos limites do Instituto Federal. Ainda na experiência no IF, Hélio fez amigos muito próximos, com orientações sexuais diferentes das heteronormativas e que encontraram na escola um ambiente menos hostil para vivê-las e permiti-las. Mesmo não militando e mostrando desinteresse pela participação em movimentos sociais, em suas atitudes particulares demonstrou o repúdio a “brincadeiras” que revelam misoginia, como as que se deram especialmente no período eleitoral de 2018. Em uma situação relatada, Hélio expôs uma situação de trabalho em um setor de Tecnologia da Informação, a qual precisou se indispor para que não fosse enviada para trabalhar em setores “femininos”:

Hélio é estudante de Sistemas de Informação na Universidade Federal em sua cidade. Ela conseguiu um trabalho em uma empresa de Tecnologia da Informação (TI). Inicialmente, na entrevista de emprego ficara claro que ela trabalharia nessa área em específico. Ao começar os trabalhos, sentiu que alguns serviços acessórios passaram a ser demandados a ela. Ou ainda alguns serviços que fazia na área de TI eram supervisionados por um homem que com os demais colegas homens não agia assim. Ela se recusou a ser colocada nessa situação, afirmando veementemente que não iria para uma empresa de TI, sabendo trabalhar em TI, para servir café e lavar a louça. Um novo chefe dela, mais consciente, foi com quem conseguiu expor mais abertamente a situação, e desde então, pode trabalhar mais direcionada aos serviços a qual foi contratada. (**Hélio**, 19 anos).

As convicções de Selênio e Hélio indicam posicionamentos críticos em relação às questões de gênero, restritos aos seus circuitos individuais, como a família e os colegas de trabalho. No caso de Selênio, possíveis enfrentamentos desse tipo geram ainda mais tensões no

âmbito familiar, considerando as posturas conservadoras de seu pai. Ainda que suas atitudes mostrem apetências para o reconhecimento das lutas feministas, nenhum tipo de engajamento efetivo em coletividades dessa natureza foi vislumbrado por elas.

Reconhece-se, no caso de Hélio e Selênio, “apetências” e não “disposições” feministas. Essa diferenciação é posta por Lahire (2005) e indica diferentes maneiras como os hábitos incorporados e suas atualizações são vividos pelos sujeitos. A apetência indicaria um “apetite”, ou em outros termos, uma predisposição à constituição do hábito, motivada pela experiência. Já a disposição, que é constituinte do *habitus*, indica “aquilo que não se pode escapar” ou o “é mais forte do que eu”. Isto é, a interiorização de determinações da exterioridade não seria nem mais percebida pelo agente, nem mesmo sua origem, sendo esse um “[...] constrangimento objectivo exterior transformado em motor interior, em gosto (ou em paixão) pessoal, em necessidade vital” (LAHIRE, 2005, p. 21). Ou como Lahire afirma, utilizando as palavras de Bourdieu, a disposição é a “necessidade feita virtude”. No exemplo das depoentes, percebe-se que elas desenvolveram apetências ao invés de disposições feministas, considerando que esses hábitos são recentes e se mostram em processo de desenvolvimento em suas trajetórias. A ausência de participação em coletivos sociais feministas é um indicador da fragilidade desse desenvolvimento como disposição.

Mesmo assim, as apetências feministas são ativadas nas singularidades de suas jornadas, e, de um modo ou de outro, em relação às discussões de gênero, Hélio e Selênio passam a se desenvolver como artífices de seu próprio ser. Diferentemente do que ocorre nas trajetórias de Magnésio e Nitrogênio, em que elas relacionaram as discussões quanto à diversidade no campo estrito do seu projeto profissional. Ou seja, como sua profissionalização de curso superior exigia curricularmente debater e entender essas problematizações, há necessidade de aprendê-las, mas não necessariamente de apreendê-las. Nesse caso, considerando as convicções captadas, até mesmo o desenvolvimento de apetências feministas de Magnésio e Nitrogênio poderia ser questionado, considerando o viés mais pragmático como se deu seu posicionamento em relação às questões da diversidade.

Cálcio, colega de classe de Selênio, não apresentou dificuldades de relacionamento e diálogo com seus pais. Ao passo que ela menciona a importância dos conhecimentos em Ciências Humanas para ter “sua mente aberta”, também afirma não estar ligada a movimentos sociais, nem se recorda de mais detalhes dos conteúdos das aulas.

Não foi percebido em sua trajetória nenhum tipo de engajamento de seus familiares em atividades mais relacionadas a qualquer tipo de militância. Os pais são provenientes de áreas rurais do interior de Goiás, sendo o pai um trabalhador rural aposentado. Suas vivências se apresentaram muito mais restritas às imediações em que viviam, e até mesmo a escolha do curso superior dela – no caso Zootecnia – foi explicada por essa relação mais próxima com a ruralidade. Em nenhum momento, foi mencionado por ela qualquer relação com os movimentos sociais do campo, mesmo que motivado pelo entrevistador.

Algumas singularidades do projeto de Oxigênio foram exploradas no quarto capítulo. No momento da entrevista, ele estava em preparação para ingressar no curso de Medicina em uma universidade pública, realizando cursinhos preparatórios. A exemplo de Selênio, mostrou uma leitura mais elaborada dos “problemas sociais”, mediada pelo que aprendeu em Ciências Humanas, mas ainda não a ponto de terem-se tornado disposições para um outro tipo de ação militante.

Seu discurso sobre estudar medicina se distancia de um olhar técnico e tecnicista da profissão, envolto de uma aura de “servir” ao mundo. Parte desse olhar foi construído, segundo ele, em aulas do Instituto Federal e na sua forma de perceber as relações sociais com a cabeça “mais aberta”.

Oxigênio deixa claro que a Sociologia, Filosofia e Geografia fizeram-com que tivesse mais atenção e curiosidade para as relações internacionais. Fez com que ele percebesse como as coisas estão em movimento, com raízes construídas no passado. E entendeu uma maior aplicação prática desses conhecimentos com a crise de 2016, pois como seu pai é comerciante percebeu como a mudança de preços de produtos importados afetou diretamente os negócios dele. Também pela Sociologia conseguiu prestar mais atenção à divisão do trabalho, entendendo algumas etapas dela nos trabalhos do técnico em Química numa leitura funcionalista bem incipiente, que não chegou a trazer elementos mais elaborados da divisão social do trabalho realizados dentro do próprio funcionalismo.

Ao trabalhar num projeto de grafiteagem das paredes do IF em que estudou, aprendeu que deveria prezar pelo capricho em tudo o que faz, como se estivesse esculpindo ou talhando uma obra de arte. Também ouviu palavras semelhantes de uma palestra com um médico. Assim, no desejo de tornar médico, pensa em ter capricho por seu trabalho, pois seu paciente seria sua obra de arte. (**Oxigênio**, 20 anos).

Percebi, a partir desses casos, que o aprendizado com as Ciências Humanas é relevante nas jornadas desses alunos. A apropriação de alguns conceitos, ainda que de forma mais ou menos elaborada, indica que, em meio a uma média de 16 disciplinas anuais e demais atividades

curriculares que eles acessaram no IF, esses conhecimentos marcaram seu percurso. Por fazerem parte do currículo, necessitam ser estudados e apropriados e se tornam parte da trajetória do desenvolvimento de seu projeto rumo a profissionalização de curso superior. Embora esses jovens não desenvolvam potencialidades de participação política em coletividades, as mudanças de atitudes expostas indicam as três condições das potencialidades emancipatórias, mas restritas ao campo da individualidade com individualismo.

Com as políticas educacionais orientadas sob os desígnios de uma era de diretrizes (CIAVATTA; RAMOS, 2012), a análise dos Projetos Pedagógicos de curso permite reconhecer a direção do currículo quanto à prática político-social e ao “pensamento crítico”. O PPC do curso Técnico Integrado em Química do IFMT *campus* Rondonópolis apresenta essa questão de forma superficial como um dos objetivos específicos do curso: “Desenvolver o senso crítico e criativo”. (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO, 2015a, p. 2015).

No PPC do curso do IFG *campus* Aparecida de Goiânia, os objetivos específicos e o perfil do profissional egresso também mencionam esse posicionamento crítico¹¹⁶. O PPC afirma que o aluno deverá ser capaz de exercê-lo diante as alternativas e os projetos de desenvolvimento econômico, social, político e cultural, o que permitiria ao estudante a capacidade de constituir sua autonomia perante essas questões que lhe exigem tomada de atitudes. O PPC do curso do *campus* Inhumas apresenta um texto muito semelhante ao do *campus* Aparecida de Goiânia. Nos objetivos específicos e no perfil do egresso, também estão referidos esse conhecimento crítico da realidade e sua aplicação no posicionamento do estudante¹¹⁷.

Quanto aos componentes curriculares de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), verifica-se que integram parte substancial do currículo. Os *campi* do IFG apresentam carga horária de 2 horas semanais de aulas para cada uma dessas disciplinas, o

¹¹⁶ Objetivo específico citado: “Desenvolver e aprimorar a autonomia intelectual, pensamento crítico, investigativo e criativo do aluno” (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2014, p. 8) e Perfil profissional do egresso citado: “Capacidade de posicionamento crítico dos profissionais, frente às alternativas e projetos de desenvolvimento econômico, social, político e cultural em debate na sociedade; Capacidade de identificar e posicionar-se frente às tendências de desenvolvimento da ciência e tecnologia e seus reflexos sociais e ambientais, na aplicação aos processos produtivos e de trabalho.” (2014, p. 09).

¹¹⁷ Objetivo específico citado: Proporcionar ao discente o aprimoramento pessoal, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2016, p. 13). E perfil do egresso citado: Demonstrar capacidade de posicionamento crítico dos profissionais, frente às alternativas e projetos de desenvolvimento econômico, social, político e cultural em debate na sociedade; demonstrar capacidade de identificar e posicionar-se frente às tendências de desenvolvimento da ciência e tecnologia e seus reflexos, sociais e ambientais, na aplicação aos processos produtivos e de trabalho. (2016, p. 29).

que corresponde a 32% das atividades do Núcleo de Área Comum – ou seja, as áreas de conhecimento estabelecidas pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens). Considerando os componentes curriculares do Ensino Médio Integrado em sua totalidade, as Ciências Humanas correspondem a 18,20% de todos os componentes curriculares do curso técnico integrado em Química do *campus* Aparecida de Goiânia (incluindo a área técnica) e a 17,93% do *campus* Inhumas. No IFMT *campus* Rondonópolis, a área de Ciências Humanas corresponde a 17,60% de todo o curso e 32,85% da carga horária total do Núcleo de Área Comum.

Essa não é uma realidade tão comum se comparada às escolas de Ensino Médio das redes estaduais e particulares. Partindo de um exemplo mais específico, como no caso da Sociologia, não raro, em eventos como o ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia) – do qual pude participar na edição de 2019 – os educadores atestam a baixa carga horária da disciplina em detrimento dos demais componentes curriculares¹¹⁸. O fato de apenas 1 hora de aula semanal para professores com carga horária entre 20 a 40 horas semanais é uma realidade para professores efetivos nas redes estaduais, sendo mais precária a situação dos docentes contratados temporariamente¹¹⁹. Com a lei 13.415/2017, que retirou a obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, a situação tende a se tornar mais frágil ainda¹²⁰.

Essa é uma importante constatação para a análise do conjunto da área de Ciências Humanas em comparação a outras escolas de Ensino Médio, sejam públicas ou particulares. A hipótese é que, mesmo em condições adversas como uma quantidade excessiva de disciplinas no EMI, a boa formação dos professores, mais tempo para trabalhar com os alunos e as melhores condições de trabalho (estabilidade funcional e salários condizentes), além de o desenvolvimento das potencialidades de autonomia dos estudantes, há um reconhecimento, por parte dos depoentes, de uma formação “técnica” mais adequada nessas áreas de conhecimento.

¹¹⁸ Como esse debate foge à alçada deste trabalho, para aprofundamento nesse debate, sugiro consultar os trabalhos apresentados no GT 03: Ensino de Sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino do 6º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia, realizado ano passado em Florianópolis. Disponível em: <http://www.eneseb2019.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=8>. Acesso em: 10 jan. 2020.

¹¹⁹ Recomendo a leitura do artigo de Fraga e Helpes, no qual os autores realizaram entrevistas com professores de Sociologia da rede pública e investigaram diversos momentos que circundam sua atuação docente, como a carga horária, mediação pedagógica do fazer sociológico, currículo e material didático. (Cf. FRAGA; HELPES, 2017).

¹²⁰ Uma referência para se perceber as mudanças que essa contrarreforma do Ensino Médio realiza na área de Sociologia é o artigo de Bárbara Machala. Nesse artigo, a autora discute como uma ferramenta impositiva como foi a Medida Provisória nº 647, que estabeleceu esse modelo de Ensino Médio impede o diálogo no Congresso Nacional acerca das peculiaridades e da complexidade que uma reforma dessa magnitude institui para o projeto de educação básica nacional. Ao mesmo tempo, o espaço da Sociologia, antes firmada pela Lei 11.684 de 02 de junho de 2008, agora permanece obscuro à espera das determinações da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e das orientações e negociações político-ideológicas que dela fazem parte. (Cf. MACHALA, 2017).

Isto é, apreendem, mesmo que seja para “tirar melhores notas” e “passar de ano”, os conhecimentos dessas áreas, e assim consideram-se “possuidores” desse posicionamento crítico.

Hidrogênio e Arsênio são dois depoentes que classifiquei no grupo de “convicções de neutralidade”. Relatam que apreenderam “tecnicamente” o conhecimento das Ciências Humanas, ou seja, tem o “posicionamento crítico”, mas se acham neutros perante as questões político-sociais. Mesmo motivados ao longo das entrevistas, eles resolveram se colocar nessa posição de neutralidade diante das questões de militância político-social.

Hidrogênio chegou a participar de uma reunião do Encontro Nacional de Escolas Técnicas, ocorrido no Rio de Janeiro em 2013. Segundo ele, a participação se deu pela vontade de viajar e conhecer a capital fluminense, oportunidade que ainda não tivera. Ele e outros colegas buscaram apoio, inclusive do IFMT, para que pudessem ter o transporte de Rondonópolis para o Rio de Janeiro. No entanto, ele demonstrou certo desencantamento com os debates realizados, pois afirma que não pode expor suas opiniões políticas.

Hidrogênio ainda não pudera em sua vida fazer longas viagens. Uma oportunidade de ir ao Rio de Janeiro, algo “inimaginável” até então, nas palavras dele, foi algo em que ele investiu. Ele acredita que realizar a viagem em si foi também a maior motivação dos alunos que lá estiveram. Foi um momento importante para ele, pois lá ele pôde perceber que há muito mais dificuldades em outros *campi* de IF do que aqueles existentes no *campus* que ele estudava. Depois dessa experiência, ele não mais participou de nenhum tipo de movimento social. Notava falta de interesse nas pessoas que lá foram, inclusive dele. Ele também não queria se envolver em confusões. Houve um momento de debate que ele presenciou durante o ENET em que ele decidiu expor sua opinião sobre determinada pauta. E foi aconselhado a não se expor pois poderia gerar algum confronto. Ele presenciou muitas brigas entre professores do IF, e entre professores e alunos por questões políticas. E, por não gostar de indisposições, prefere se abster. Acha que há muito dinheiro investido em financiamento de movimentos sociais, como em viagens que levam estudantes a congressos políticos. Dinheiro, que segundo ele, poderia ser destinado à saúde e à educação.

Na polarização das eleições de 2018, mesmo instigado pelo pesquisador, ele não demonstrou suas predileções. E diz ter tido medo de perder amigos por causa de expor suas opiniões sobre o pleito. Inclusive não tendo vontade de votar por causa desses conflitos. (**Hidrogênio**, 20 anos).

Se conhecer lugares diferentes e viajar se apresentava como um “sonho”, estar no IFMT possibilitou que esse sonho fosse vislumbrado como uma realidade objetiva, e até mesmo passasse a integrar seu projeto. No IFMT, sendo um aluno de escola técnica ele pode ter acesso ao conhecimento sobre a existência do ENET. Contudo, a participação em um movimento dessa

natureza não foi condição nem condicionante do próprio “pensamento crítico”. O que o levou a tomar, durante a entrevista, posturas conservadoras como considerar como dinheiro mal utilizado o destinado ao financiamento de movimentos sociais. Ele ainda mostra, em suas convicções, acreditar necessariamente na existência de financiamentos públicos “inadequados” para essa finalidade.

Arsênio também buscou apresentar uma convicção de neutralidade. Não participou de nenhuma atividade político-social, como participação em coletividade ou ao menos se posicionar publicamente em relação a “problemas sociais”. Embora ele reconheça que, no IFG, houve vários momentos em que ele e seus colegas de classe puderam estudar sobre esquerda e direita, feminismo e movimentos sociais. Apresento-o nesse grupo de convicções considerando que ele também se apresentou como neutro. Chegou a alegar que foi acusado de “isentão” no pleito eleitoral de 2018.

Demonstrou ter conhecimento de teorias das Ciências Sociais estudadas no Ensino Médio (afirmou ter lido textos de Popper, Marx e Weber, citando-o de forma mais apropriada do que usualmente citariam alunos que tivessem tido contato com eles no Ensino Médio). O que também não necessariamente se relaciona com seus posicionamentos frente às lutas das coletividades. Ao longo de sua entrevista, Arsênio aponta a ausência de disposições de enfrentamento no que se refere às questões de ordem político-social, expondo a necessidade de “conciliação” como caminho de solução para os conflitos sociais.

A autorrepresentação de uma neutralidade relacionada às disposições individuais de ordem político-sociais tende a demonstrar que esses depoentes: ou não quiseram se expor mais claramente ao pesquisador – o que acredito não ser o caso, considerando as longas entrevistas, e nesses dois casos em mais de uma sessão – ou, de fato, não construíram apetências para o chamado “pensamento crítico”, que eles mesmo afirmam ter. Nessa segunda situação, nem ao menos os dois entrevistados demonstraram atitudes referentes ao (re)conhecimento das diversidades ou posicionamentos individuais quanto às desigualdades sociais de distintas ordens – ainda que estivessem vinculados pragmaticamente aos projetos de profissionalização como se pode perceber nos casos mencionados de Magnésio, Nitrogênio, Estrôncio e Hélio. O que torna essa segunda hipótese a mais evidente.

Essa hipótese pode também ser considerada, no caso de Bário, a única de todos os depoentes que trabalhava exercendo profissionalmente atividades da área técnica em Química

no momento da entrevista. Na análise de sua entrevista, e pelo que pude compreender no contexto geral de seu retrato sociológico, considerei-a num grupo de convicções mais próxima a um alheamento em relação a questões de ordem político-social. O excerto de seu retrato sociológico sintetiza essa situação:

Bário não participou de atividades de pesquisa, extensão ou qualquer outra atividade que não fosse curricularmente obrigatória no IF. Sabia da existência do grêmio na escola, mas nunca quis se envolver com ele. Nem o citou, mesmo sendo motivada diretamente pelo pesquisador. Quanto às greves docentes, afirmou sempre tê-las apoiado, pois os professores ficavam sem receber salário e precisavam do dinheiro para sobreviver. Mencionou o atraso na conclusão do curso em mais de um ano por causa das paralisações.

Quanto às eleições de 2018, não votaria em nenhum candidato, pois, de um lado, havia um louco, Bolsonaro; do outro, um corrupto, Haddad. Não apresentou argumentos mais embasados, seja a partir de conhecimentos desenvolvidos no IF ou além/aquém dele para justificar essas interpretações da conjuntura política eleitoral da realidade brasileira (**Bário**, 20 anos).

Ela teve, ao longo de sua formação muitos familiares que eram professores, e que cobravam dela atividades mais voltadas aos estudos. Como o contexto da entrevista dela foi mais difícil – uma única entrevista online, pois ela alegara falta de tempo para concedê-la, por estar sempre muito ocupada com o trabalho – não foi possível explorar mais a natureza da construção ou ausência de apetências ou disposições para questões de ordem político-social. Diferentemente do caso de Hidrogênio e de Arsênio, que mostraram claramente a ausência de disposições de enfrentamento, o que no caso dela não foi possível averiguar.

Entender esse viés pragmático do projeto é um desafio para buscar entendê-lo em um projeto de classe, que pode servir para além da construção da individualidade com individualismo.

No capítulo anterior, busquei deixar claro que as potencialidades de autonomia dos depoentes foram desenvolvidas ao longo de suas trajetórias biográficas dentro do projeto, forjado inicialmente de forma mais ou menos consciente por suas famílias. E que passaram a ser guiados por eles próprios ainda durante o Ensino Médio Integrado, mediante o aprofundamento das disposições ascéticas. No que condiz às (im)potencialidades de participação político-social, torna-se importante apreender se e como podem ser contextualizadas em um projeto de classe, ou ainda de coletividades.

Foracchi (1977) afirmou que o estudante de classe média universitário brasileiro se deparou e se entendeu como classe ao se defrontar com limitações do seu projeto de carreira. Nas palavras dela:

O estudante só reconhece o fundamento econômico da ascensão da classe no momento em que este se apresenta como limitação ao seu projeto. A consciência da situação é, pois, uma etapa necessária do projeto de carreira. Ao desenvolvê-lo, ou seja, ao orientar sua ação em termos de luta pela carreira, o estudante apreende as limitações da sua classe. Podemos, em vista disto, afirmar que **a forma de consciência possível para o estudante, enquanto categoria da classe média, se realiza através de seu projeto de carreira.** (FORACCHI, 1977, p. 205, grifo da autora).

Esse é o momento em que as convicções do estudante passam a ser mediadas mais conscientemente por eles com as contradições de classe. Situação a qual o estudante “[...] reconhece que seu futuro profissional é limitado, [e] ele apreende, ao mesmo tempo, de modo menos claro, mas mais concreto, os limites de sua classe de origem”. (FORACCHI, 1977, p. 211).

Foracchi entrevistou jovens de classe média urbana brasileira na década de 1960. Aqueles jovens universitários, predominantemente brancos, tiveram alcance a importantes apropriações de capital cultural e social, além de maior posse de capital econômico¹²¹ quando comparados às classes mais desfavorecidas. Tais recursos, considerando a interpretação da autora, foram investidos por suas famílias no desenvolvimento do seu projeto, que lhes permitiram o acesso aos estudos de ensino superior, que, naquela altura, era muito mais restrito ainda.

Os enfrentamentos de classe que Foracchi mencionou ocorreram no campo das lutas pela execução do projeto de carreira. Esses confrontos se manifestaram nas lutas por uma reforma curricular no contexto dos movimentos de 1968, mas, segundo a autora, engajam-se em um processo maior e mais concreto de transformação social:

É com vistas à renovação da ordem social que as produz que o projeto se orienta. Os caminhos desse processo inovador são os caminhos da carreira, e, embora eles possam conduzir e embora não possam, de per si, suscitar alterações radicais, acenam pelo menos com a perspectiva de outros caminhos, que a elas conduzem. [...] O que significa, enfim, que o estudante, desenvolvendo o seu projeto em termos da alteração do padrão dado de atuação profissional, não objetiva somente modificações de curso ou de

¹²¹ Foracchi não realiza um debate com a Sociologia da Educação em Bourdieu. O sociólogo francês, em parceria com Passeron, analisou o sistema de ensino francês na década de 1960, período em que Foracchi também realizou seus estudos no Brasil. Ou seja, ela não se utiliza de categorias como “capital cultural” e “capital social”, embora se possa analisar e vislumbrar a interpretação de seu trabalho recorrendo a essas.

currículo, mas já está em condições de radicalizar o seu engajamento, ou seja, de identificar-se com os grupos que lutam pela transformação da sociedade. (FORACCHI, 1977, p. 218).

Na leitura dela, os projetos individuais se encontrariam associados a um projeto em potencial de transformação social, que ao se iniciar no questionamento do currículo, acessa condições necessárias de associação com lutas maiores. Porém, quando se volta somente à carreira, a práxis do movimento estudantil se mantém limitada ao próprio sistema, não se conjugando com a ação das demais forças de renovação que se manifestavam na sociedade brasileira.

Os estudantes com os quais trabalhei também tiveram projetos orientados por um ideário de profissionalização por meio de aquisição de um título de nível superior. Ou seja, continuam no prosseguimento desse projeto, do qual eles tomam consciência de forma mais autônoma durante as experiências construídas no IF. Como ainda estão nesse processo de busca pela formação universitária, o enfrentamento mais concreto das contradições de um mercado de trabalho não ocorreu. Ou, quando ocorreu, como no caso das experiências com o estágio supervisionado, foi compreendido em sua transitoriedade, considerando sua situação de estudante. Sem embargo, além de ser um momento transitório, o estágio supervisionado se colocou como um momento de aprendizagem da formação técnica que não estava naquele projeto de profissionalização de nível superior.

Em síntese, os estudantes, que não participaram de movimentos considerados de militância político-social, ora reconheceram o “pensamento crítico” construído na área de Ciências Humanas, ora apontaram a tendência de se considerarem “neutros” politicamente. As experiências com atividades de estágio supervisionado (que permitiram um contato ainda que incipiente, mas mais individualizado com as contradições do mundo do trabalho) e com as demais vivências com as diversidades e discursos como os feministas, não foram suficientes para (re)construir disposições que pudessem se transpor para potencialidades de militância político-social no sentido de participação em movimentos de classe, por exemplo. Esse tipo de experiência com o “pensamento crítico” se mostra como mais um conteúdo curricular da escola, mas não como um impulsionador para o reconhecimento e engajamento em movimentos de ordem coletiva. Ou seja, como indicador empírico da “estratégia de ação política e de transformação social” designada por Pacheco (2011) aos Institutos Federais, percebe-se que esse “pensamento crítico” tende a ficar restrito à trajetória de constituição do projeto individualista de formação superior do estudante.

Alguns estudantes participaram de movimentos de militância político-social, e a seguir apresento algumas interpretações sobre a formação no Ensino Médio Integrado no IF e sobre essas experiências por eles desenvolvidas.

5.3 Potencialidades de Militância Político-Social

A “transformação social”, a qual Pacheco (2011) anuncia como objetivo político dos Institutos Federais – em certa medida reproduzida nos PPIs e nos PPCs analisados –, indica um comprometimento em termos oficiais daquele governo com o questionamento de uma visão conservadora de sociedade. Uma possibilidade de análise é que a direção para um “projeto progressista” aproximaria os Institutos Federais da composição de transformações institucionais e sociais que se poderia considerar “dentro da ordem”.

O capitalismo, em sua forma dependente, conforme a teoria de Florestan Fernandes (1975, 1981), está mediado, dentre outras, pelas contradições entre as forças de preservação e as forças da revolução “dentro da ordem”. Ou seja, há forças conservadoras empreendedoras do capitalismo que atuam estruturalmente na negação de suas reformas de base, tais como as que ocorreram em países da Europa Ocidental, Estados Unidos e Japão. As reformas para a constituição dos chamados “direitos sociais”, por exemplo, implantados nos países centrais do capitalismo ao longo do século 20 (MARSHALL, 1987) elevaram o nível das classes subalternas, seguramente não eliminando as desigualdades de classe que continuam a movimentar as contradições desse modo de produção.

Velho (2016) sintetiza quatro grandes momentos do processo mudança social brasileira, conforme a análise empreendida por Florestan Fernandes. O terceiro desses momentos¹²² se relaciona às transformações “dentro da ordem”, e diz respeito à impossibilidade de a burguesia ceder por si às reivindicações democráticas da classe trabalhadora. Caberia, então, a construção de um projeto alternativo com ações “dentro da ordem” promovidas pelas classes subalternas. Assim o autor explica:

¹²² Os quatro momentos que Velho (2016) debate, extraídos do livro “O que é revolução”, são: 1. O de calibrar as palavras; 2. O de agir dentro da ordem; 3. O de conquistar o poder; e 4. O de iniciar a transição socialista após conquistar o poder. Segundo ele, partindo da compreensão desses quatro momentos e de suas articulações é possível derivar o entendimento da formulação estratégica do processo de revolução socialista. (Cf. o capítulo 03 da tese de Velho - 2016).

[...] a derrubada da burguesia e subsequente alçamento do proletariado à condição de controle do Estado. Isso só seria possível **quando os diferentes sujeitos organizados elevassem ao máximo as ações dentro da ordem, como por exemplo: a luta por escolas públicas de qualidade**, por saúde pública, por reforma agrária, por reforma urbana, por melhores condições de trabalho, etc. (VELHO, 2016, p. 124, grifos meus).

No desenvolvimento do capitalismo dependente, a própria transformação “dentro da ordem” tende a ser comprometida pelas forças reacionárias e pela estrutura autoritária dos Estados Nacionais. No que tange aos sistemas educacionais, considero que o exemplo de Foracchi (1977), apresentado na seção anterior, relacionando a luta dos estudantes universitários de classe média brasileira pelo desenvolvimento de seu projeto de classe (média), pode ser considerado como uma exteriorização desse conflito estrutural entre forças de conservação e forças de transformação “dentro da ordem” naquele contexto. Nos Institutos Federais, percebem-se manifestações dessa contradição, o que sobremaneira caracterizam empiricamente seu paradoxo, conforme a teoria apresentada por Fornari (2018).

Frigotto (2018a) considera essas instituições na contramão das medidas reacionárias e conservadoras que estiveram hegemonicamente presentes ao longo do desenvolvimento de políticas públicas para a educação profissional nacional – as quais podem ser consultadas no primeiro capítulo dessa tese. Nessa acepção, em termos, poderiam ser entendidas no contexto de uma mudança social “dentro da ordem”. O “ganho extraordinário” que os Institutos Federais constituíram é um “ponto fora da curva” na história da educação profissional brasileira, pois passou a atender filhos das classes populares (como se pôde confirmar no segundo capítulo) com uma educação de Ensino Médio e profissional que agrega possibilidades de aquisição e desenvolvimento de múltiplas objetivações e subjetivações pelos estudantes – como as ligadas ao ensino, pesquisa, extensão e estágio e outras, que são objeto dos três últimos capítulos da tese. Portanto, possibilitando, ainda que dentro da ordem burguesa, a ampliação do escopo de escolhas para os estudantes (SOUZA, 2017). Contraditoriamente, sua institucionalização deve ser percebida na agenda da reforma da educação profissional orientada pelos agentes multilaterais do capital como Amorim (2013) e Fornari (2015, 2017) indicaram. Além de sua criação e institucionalização não terem sido mediadas, obviamente, pelo controle do Estado

pelo proletariado conforme a interpretação de Velho (2016) sobre a teoria de Florestan Fernandes¹²³.

Tendo em vista essas considerações, a “transformação social” possível por meio dos Institutos Federais devem ser analisadas dentro de um contexto do “reformismo fraco” que, segundo Jessé de Souza (2015), caracterizou as políticas públicas do Estado burguês sob a gestão de Lula (2003-2010). São mudanças que, no campo mediato, não engendraram o processo transformador de classe que o discurso oficial apresentou. Embora estas, sem dúvida, foram significativas considerando que o Brasil se transformou, nesse período, em uma sociedade de consumo de massas, que incluiu a maior parte da população (SOUZA, 2015). E, como revelado no capítulo 02, a educação ofertada pela Rede Federal também foi apropriada e “consumida” pelos filhos das famílias das classes populares.

Um dos caminhos para se encontrar evidências empíricas da “transformação social”, perspectivada no discurso de Pacheco (2011), consistiu em investigar junto aos depoentes suas experiências com a participação em movimentos político-sociais e como as vivências no Instituto Federal agregaram, nesse sentido, suas trajetórias. O Quadro 11 apresenta características dos três depoentes que participam de algum tipo de movimento político-social, e que se desdobraram, em maior ou menor grau, em ações que envolvem um tipo de militância.

Quadro 11 – Militância político-social exercida pelo depoente

Depoente	Movimento que participou
Urânio	Movimento de moradores da casa do estudante Movimento étnicorracial ligado a uma pesquisa na UnB Movimento filantrópico religioso
Flúor	Centro Acadêmico do curso de Licenciatura em Química
Lítio	Movimento filantrópico ligado à Igreja

¹²³ Sobre os bastidores do processo de criação e institucionalização dos IFs, no qual há uma série de negociações políticas que ocorreram dentro do Congresso Nacional, sugiro a leitura do texto de Costa e Marinho (2018). Eles mostram, dentre outros, que, apesar dessa leitura “progressista”, que o processo de tramitação deu origem à lei 11.892/2008 ocorreu de forma sem uma consistente discussão pelo parlamento brasileiro, com o ostensivo uso de *lobby* pelo governo federal. Ou seja, um projeto de profunda mudança na educação profissional brasileiro foi constituído quase como um “pacote fechado” do Executivo, não apresentando na leitura dos autores, inclusive, participação de setores da sociedade civil organizada.

Essa primeira evidência do ínfimo número de depoentes que se dispuseram a participar de movimentos com coletividades já é uma evidência considerável. Todavia, é necessário saber o “diferencial” que se apresentou nesses três casos.

A exemplo dos demais depoentes, estes afirmaram que as Ciências Humanas também exerceram um papel no desenvolvimento de um “pensamento crítico”. Chama a atenção que a participação deles em militâncias de algum tipo não se deu necessariamente no contexto da formação no IF, mas, sim, em suas experiências universitárias, ou ainda relacionadas a obras associadas à religiosidade. Isto é, percebe-se em suas convicções que a escola de Ensino Médio se manteve como “lugar de aprender conteúdos”, ainda que estes não se destinassem necessariamente a exames admissionais, como aqueles que se associam ao “pensamento crítico”. A seguir, apresento os casos e suas interpretações.

Durante seus estudos no IF, Urânio participou do Encontro Nacional de Estudantes de Escolas Técnicas (ENET) realizado em Brasília. Assim como Bário e Hidrogênio, que também participaram de ENETs, Urânio não se envolveu com atividades de militância durante o Ensino Médio Integrado. Ao contrário deles, comprometeu-se com alguns movimentos em sua experiência na Universidade.

Durante os estudos no IF, Urânio foi ao ENET em Brasília. Ficou sabendo desse encontro por meio de colegas da UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) e pela influência de uma professora de Sociologia e de um professor de Geografia do IF. A viagem não teve o envolvimento da administração da escola, sendo organizada completamente pelos estudantes. Lá conheceu pessoas do IFB, UnB e de outros IFs do Brasil.

A experiência do ENET foi mais uma que Urânio agregou em sua jornada. Outra vivência, nesse sentido, foi sua participação na mostra de Arte em Goiás (cidade que foi a primeira capital do estado), participação em projetos de pesquisa, estágio e grupos de estudos.

Em relação a este último, ela menciona que a professora de Sociologia do IF formava grupos de estudos, além de montar palestras dentro e fora do IF. Relembra também atividades extracurriculares de Filosofia, bem como a participação em uma palestra que debatia os quarenta anos de instauração da Ditadura Militar no Brasil.

No momento da entrevista, era militante do Movimento da Casa do Estudante (MCE), tendo como um dos objetivos a defesa de programas assistenciais do governo para essa finalidade, como o PNAES (Plano Nacional de Alojamento para o Ensino Superior) e o PNAEST (Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais). Mediante seu engajamento nessa questão, estudou e passou a entender como funcionavam as políticas de assistência estudantil. O que, de um modo ou de

outro, tem influência na continuidade de sua vivência durante os estudos universitários.

Reconhece que, a partir do contato com as políticas de assistência estudantil, ainda no IF, pôde ter clareza da existência desse direito que a fez procurar maiores informações sobre moradias estudantis. Atualmente, ela reside em um alojamento estudantil, que é uma das condições básicas que a permitiu fazer um curso superior fora de sua cidade de origem.

O desenvolvimento desse olhar para as questões sociais ainda no IF ajudou Urânio a decidir por um curso superior no qual poderia, de algum modo, atuar em projetos voltados a melhorar a vida das pessoas. Encontrou no Curso de Administração a conciliação de seus projetos, individual e coletivo. (**Urânio**, 20 anos).

Além das disposições ascéticas que subsidiariam as potencialidades de autonomia, foi claro perceber o engajamento maior de Urânio em mais atividades de distintas naturezas do que os demais depoentes. Por exemplo, de um projeto de pesquisa em que ela foi voluntária, tornou-se estagiária no mesmo projeto. Além de atuar em outras frentes, como desenvolvimento de atividades esportivas e artísticas no Instituto Federal (o que tratarei no capítulo seguinte).

Suas ações de militância, como se pode perceber, são pontuais e direcionadas a pautas específicas, apresentando conexão imediata com seu projeto de profissionalização de curso superior. O engajamento com o Movimento da Casa do Estudante (MCE) pode ser interpretado, nesse sentido, considerando que viver em um alojamento estudantil público foi condição indispensável para que ela pudesse realizar seus estudos em Brasília.

Diferentemente de Urânio, Lítio e Flúor demonstraram atuação em atividades mais restritas, e afirmaram também exercer seu pensamento crítico aprendido no IF. Lítio atuando no movimento da Igreja Protestante, e Flúor, como membro do Centro Acadêmico do curso superior de Bacharelado em Química do Instituto Federal de Goiás, *campus* Goiânia Centro.

A seguir, algumas citações do retrato sociológico de Lítio:

Lítio passou a compreender a existência de diferentes posturas ideológicas, especialmente após os estudos que apreendeu nas aulas de Sociologia e de Filosofia. Recordou-se de um exemplo que a professora de Sociologia chamou a atenção quando um aluno utilizou na aula a expressão “povo de cabelo ruim”. Ainda que não se envolveu em atividades de militância política no IF, Lítio desenvolveu disposições para atuação filantrópica com comunidades mais carentes, por meio de sua inserção em sua Igreja. Enquanto estudava no Instituto Federal, ajudou na organização da arrecadação de cestas de Natal para os trabalhadores terceirizados, que têm condições de trabalho inferiores aos servidores efetivos do IF.

Ainda enquanto estudava no IF, participou de grupos de estudos bíblicos em universidades e outros institutos.

Os estudos realizados no IF o permitiram aprender uma leitura mais crítica dentro dos ensinamentos de sua própria Igreja, e em relação também à Reforma Protestante, do qual sua denominação religiosa se origina. Citou que percebeu diferenciações de classe dentro de sua Igreja, e reconheceu como essa relação também fundamenta o preconceito de muitos fiéis.

No IF, ele pôde conviver com uma densidade de pessoas diferentes, no sentido socioeconômico e cultural. O que, associado às suas disposições de leitura, com o comprometimento com os bons resultados escolares e as atividades que exigiram dele uma maior interação com outras pessoas, corroborou para que ele construísse essas apetências para um pensamento crítico, desenvolvidas em ações dentro de sua Igreja. Como, por exemplo, situações em que ele fora convidado a palestrar para um público jovem sobre intolerância religiosa, que foi tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio em 2017.

Ainda reconheceu o cenário complicado que o País atravessou com as eleições de 2018, e percebeu mais ainda as manifestações classistas por parte de pessoas de sua Igreja. Algumas delas se baseando em argumentos alarmistas de redes sociais para fundamentar suas leituras. (**Lítio**, 21 anos).

A experiência dele conjuga uma série de fatores. Seu lado religioso é extremamente pungente na constituição de suas disposições e apetências que engendram a construção de sua individualidade e senso de coletividade.

A participação em ações sociais no contexto de sua Igreja, incorporadas em sua jornada, desenvolveram nele disposições altruístas que não colidem com seu projeto de profissionalização de curso superior. Nas suas convicções, Lítio entende a congruência entre o papel que podia desenvolver como estudante do Instituto Federal (de apreender uma diversidade de novos conhecimentos e de vivência com uma diversidade de pessoas) e a sua posição como fiel da Igreja. Inclusive servindo de forma qualitativamente diferenciada ao se apropriar desse “pensamento crítico”.

Participar das atividades religiosas se constituiu no campo de disposições que foram desenvolvidas em sua jornada ao longo da vida de Lítio – ou seja, tornaram-se aquilo que “é mais forte do que eu”, ao usar a interpretação de Lahire (2005). Entretanto, ainda que não se considere sua participação nas ações da Igreja como um movimento político-social – como um partido político ou algum outro coletivo – há uma importante consideração a se fazer quanto à associação entre as disposições religiosas que estão no passado incorporado de Lítio, com as disposições ascéticas para os estudos: ao reconhecer a importância dos conhecimentos escolares

em sua vida, e, conseqüentemente, do “pensamento crítico” advindo das Ciências Humanas, novas apetências são agregadas no processo de Lítio servir à sua comunidade.

Quando ele se dispõe a realizar palestras sobre intolerância religiosa na sua Igreja, ou ainda ao se posicionar contrariamente às posturas conservadoras e reacionárias durante o pleito de 2018 – inclusive questionando o uso dos discursos religiosos pelo candidato Jair Bolsonaro –, Lítio se reporta à sua trajetória como estudante do Instituto Federal. Suas ações se encontram concentradas dentro do projeto da Igreja, considerando que os trabalhos coletivos, mencionados por ele, referem-se somente a ações filantrópicas e grupos de oração, não havendo qualquer outra ação de cunho militante.

A intervenção consciente na realidade social, no caso de Lítio e Urânio, ainda que se constituam disposições que possam adquirir a forma e conteúdo de *habitus*, tendem a continuar associadas às características, de certo modo individualistas, que estão associadas ao seu projeto de profissionalização superior – no caso da militância no Movimento da Casa do Estudante – e às convicções religiosas. O “pensamento crítico” e o potencial de “transformação social” teriam aqui esse limite empírico.

No outro exemplo, percebe-se que Flúor reconhece sua participação na fundação do Centro Acadêmico como um tipo de ação político-social:

Flúor lembra da existência do grêmio estudantil na sua escola, assim como se recorda de colegas do IF envolvidos em partidos políticos. Mas ele não militou em nenhum movimento.

Muitos foram os debates desenvolvidos em aulas de Filosofia, Sociologia e História. Para não ficar perdido nos assuntos, Flúor procurava ler alguma coisa sobre as principais discussões que se punham no dia a dia. Na aula de Filosofia, ele se recorda de que o professor apresentava um tema a ser debatido, e separava os alunos em lados opostos na sala; cada grupo deveria apresentar argumentos fundamentados para que se realizasse uma discussão. Uma metodologia do tipo júri simulado.

Ao se referir ao movimento grevista de 2015, mesmo se apresentando favorável ao movimento dos professores, afirmou que da forma como ela foi realizada, com interrupções de atividades, impactou mais os estudantes do que o governo. Diz que buscou saber informações sobre a greve, mas poucas pessoas souberam ajudá-lo a entender o que ocorria.

No curso de graduação, Flúor ajudou a fundar o Centro Acadêmico (CA) do curso de Bacharelado em Química no IFG. A ideia de montar o CA ocorreu quando uma professora questionou a turma quanto à existência do centro. O Centro Acadêmico não é filiado a nenhum movimento político partidário. Foi

criado pelos estudantes do curso de graduação, com o objetivo de aproximação com o corpo docente da instituição.

Ele julga que os momentos que precisou se expor em público no Instituto Federal (como a apresentação de trabalhos em seminários) ajudaram-no a ter mais segurança, o que reflete em sua confiança para discursar diante de uma assembleia. Também atribui à sua formação no IF o desenvolvimento da habilidade da escrita, que é fundamental para o desempenho da função de secretário, que ele ocupa no CA. Flúor escuta as reuniões, registra e passa as atas para a assinatura dos participantes das assembleias. Ainda afirma que as aulas de Filosofia colaboraram para que ele aprendesse a propor posicionamentos mais concretos diante da realidade.

Flúor se posicionou contra o cenário político econômico que se desenhava no Brasil ao longo de 2018, pondo-se em desacordo com a ascensão de um discurso de direita, representado pela liberação do porte de armas e a austeridade econômica, que visava cortes nas áreas de ciência e tecnologia. Parte de seu posicionamento político foi aprendido na família, embora ele reconheça que tem interesse em pesquisar sobre tais assuntos, além de conversar com amigos. Inclusive seus posicionamentos podem ser atribuídos aos conhecimentos que ele teve acesso nos tempos do IF, que o ajudaram a tomar decisões. (**Flúor**, 21 anos).

Compreendo diferenciações da atuação de Flúor quando analisados em relação a Urânio e Lítio. Sua participação na atividade do Centro Acadêmico é mais objetivamente associada aos seus projetos de profissionalização de nível superior: sua ação político-social é restrita a compreender os processos institucionais e políticos que afetam diretamente o desenvolvimento de seu curso.

Os três depoentes são ex-alunos do *campus* Aparecida de Goiânia, assim como mais um respondente do *survey* que afirmou militar em um movimento negro, mas que não compareceu às entrevistas agendadas após sucessivos contatos. Essa seria uma evidência a se investigar, no sentido de buscar singularidades naquele *campus* em relação aos demais que poderiam trazer mais determinações de ordem sociológica para análise. Investigação que também demandaria contatos com servidores da instituição, o que não foi possível em decorrência das negativas de autorização do Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de Goiás para a pesquisa institucional, conforme mencionei na Introdução da tese.

O que ficou evidente nessa interpretação foi a associação entre o projeto de profissionalização de nível superior vivenciado pelos depoentes e seu engajamento em determinadas coletividades. Ainda que se possa realizar algumas associações, as determinações que Foracchi (1977) analisou sobre o processo transformador da sociedade capitaneado pelos movimentos estudantis são bem diferenciadas destas que aqui apresentei relacionadas à participação dos estudantes em movimentos de ordem político-social.

Foracchi (1977) tratou de uma juventude universitária dos anos 1960 composta de segmentos sociais que, segundo ela, associaram seus projetos individuais de carreira a reivindicações de um projeto maior de classe; nesse caso, de classe média. Inclusive demandas que ela analisou em um documento da União Nacional dos Estudantes (UNE) pautavam-se na promoção das classes “menos favorecidas”, estas que foram identificadas como a pequena burguesia, e não no proletariado e campesinato, que não se constituíam na demanda ascendente na educação superior brasileira naquele contexto.

O cenário em que os estudantes entrevistados constituem suas jornadas é bem distinto. Embora direcionados pelo projeto profissional de curso superior, assumidas pelo estudante para si durante o Ensino Médio, percebo que a ação de participação político-social se apresenta mediada por determinações do desenvolvimento da individualidade com demandas individualistas. E não necessariamente a um projeto de classe, como o que Foracchi identificou.

Mesmo no caso de Urânio que esteve inserida em diferentes movimentos, de suas convicções captadas ao longo das duas entrevistas, percebo que elas certamente são mediadas pelo desenvolvimento de seu projeto de profissionalização. Por exemplo, o envolvimento dela junto à greve da FASUBRA (Federação dos Sindicatos de Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras) esteve ligado aos interesses do MCE. E como Lítio, ela também participa de ações filantrópicas ligadas à sua religiosidade, não necessariamente vinculada a um movimento de questionamento e ação contra estruturas de dominação social.

Obviamente, hoje os movimentos sociais se encontram em um momento de reorganização das lutas coletivas que tiveram um momento de inflexão após a queda do muro de Berlim, bem como uma complexificação das relações de classe como parte das mudanças conjunturais que o mundo produtivo vem passando. Parte dessa complexificação das relações de classe se encontra no cenário de mudança do centro do capitalismo e da elevação da possibilidade de consumo dos trabalhadores de menor rendimento, conforme a leitura de Pochmann (2015). Nas gestões do PT (2003-2016), as políticas de ação afirmativa na educação confluíram demandas de agentes sociais historicamente expropriados ao longo da história do Brasil com a agenda de organismos internacionais do capital, como o Banco Mundial.

É necessário perceber essa questão em específico na análise realizada por Neves e Pronko (2008), quando eles sentenciam que:

A massificação da educação escolar ou a sua democratização, conforme escolha do governo brasileiro, tem como fundamentos os princípios da equidade e da meritocracia. A equidade seria conseguida por meio da flexibilização das oportunidades escolares e o mérito seria resguardado pela concessão de bolsas de estudo, de créditos educativos, de assistência estudantil, de ação afirmativa e de inclusão social que possam garantir aos novos segmentos populacionais que chegam ao nível superior de educação escolar, em geral pobres, a ajuda necessária para garantir o acesso e a permanência nos cursos oferecidos pela rede pública ou privada de ensino. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 120).

Nessa associação entre ampliação das oportunidades de estudo e mérito acadêmico individual, o Instituto Federal também se coloca. A transformação social que ele propõe ao aluno necessita que este tenha certas condições e disposições construídas para que acesse, permaneça e consiga êxito nos estudos. Desse modo, tem-se então o reforço de disposições individualistas pela própria instituição, que corrobora o projeto do aluno construído anteriormente. Assim, a “transformação social” tende a ocorrer quando se encontra associada ao projeto individualista do estudante.

O tipo de participação político-social desses estudantes não engendraria um estilo de praxis que repudia os mecanismos de controle e de impedimentos de um projeto de classe, como aqueles investigados por Foracchi na década de 1960. Ou seja, ainda que esses estudantes tenham em desenvolvimento, ao longo de sua vida, um projeto que passa a ser autonomamente seu no Ensino Médio Integrado, este não se colocou (ainda) de forma consciente ao lado daqueles grupos organizados que, de modo histórico, contrapuseram-se às desigualdades sociais advindas da relação entre capital e trabalho. Assim como também seu projeto não contemplou a associação com outros grupos que militam, pluriperspectivamente ou não, contra o patriarcado e o racismo, por exemplo.

A transformação social “dentro da ordem”, nos itinerários formativos dos estudantes, mantém-se restrita ao “pensamento crítico” e a uma participação político-social engajada com seus projetos particulares de profissionalização de nível superior. Ainda que distantes, num prisma imediato, das lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, isso, sobremaneira, não invalida o desenvolvimento das potencialidades emancipatórias de participação político-social. Mas, sim, o caracteriza.

Se as potencialidades emancipatórias se constituem num processo para que o sujeito se entenda como artífice de si próprio, então o envolvimento em coletivos também concorre para essa finalidade, pois, além da (re)construção de disposições, esse movimento tende à formação

de um tipo de *habitus*, que se forja com a própria identidade do depoente ao longo de sua jornada.

O “pensamento crítico”, como mais esse tipo de objetivação do espírito humano constituído na vivência no Ensino Médio no Instituto Federal, agregado às disposições ascéticas já construídas, materializa-se nessas difusas formas de ação social. Essas disposições ascéticas, considerando a escalada autoritária em curso no Brasil, de uma forma ou de outra, tendem a tencionar as ações e o projeto do agente na contramão do recrudescimento de narrativas reacionárias. Foi o que pude analisar junto aos depoentes que manifestaram convicções de “pensamento crítico” sem militância em coletivos e nos que tiveram algum tipo de experiência nesse sentido. O que revela um tipo de “papel” desempenhado pela escola.

Para analisar esse “papel”, recorro à leitura de Kuenzer (2005) e Tonet (2013), sobre as relações entre as desigualdades que acometem os sistemas de ensino e aquelas que se desdobram na esfera produtiva da sociedade. Para ambas, não é a escola por si que iria construir uma proposta de emancipação humana no sentido revolucionário, mesmo se hipoteticamente ela fosse repleta das melhores intenções possíveis de seus educadores e comunidade, bem como de condições objetivas de trabalho pedagógico para tal, pois ainda ocorrem as determinações do processo produtivo que se transmutam nas práticas educacionais.

Kuenzer (2005) questiona se o avanço dos trabalhos de professores e de pedagogos para uma educação incluyente, em uma sociedade repleta de determinações excluyentes, pendendo para o lado do capital, seria de fato impossível:

É possível avançar, mas deve-se considerar que a superação destes limites **só é possível através da categoria contradição**, que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. É a partir desta compreensão que se deve analisar a unitariedade como possibilidade histórica de superação da fragmentação. (KUENZER, 2005, p. 91, grifos meus).

Por sua vez, na análise de Tonet (2013), pode-se perceber um reforço desse posicionamento:

[...] se o carro-chefe da transformação revolucionária da sociedade que, ao nosso ver, ainda é a classe trabalhadora, qualquer que seja a sua natureza, encontra-se nesse estado, não será nada fácil realizar sua articulação prática da atividade educativa com as lutas por ela desenvolvidas. A articulação é, sem dúvida, necessária, mas ainda porque o avanço no cumprimento da tarefa

mais essencial da educação que, como vimos **é a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade** não depende só e nem principalmente da atividade educativa, mas do progresso na luta, realizada pelo conjunto das classes subalternas, para contrapor-se à hegemonia do capital. Ou seja, muitas das condições para a realização da atividade educativa são externas ao campo da própria educação e só podem ser conquistadas por uma luta mais ampla. [...] na medida em que a educação é uma atividade com uma especificidade própria, sua contribuição é mais importante para a transformação da sociedade não é externa a ela (educação), mas interna. Quer dizer, a atividade educativa **é tanto mais emancipadora, quanto mais e melhor exerce seu papel específico**. (TONET, 2013, p. 272–273, grifos meus).

Os autores tratam da mesma perspectiva sobre a relação entre esfera produtiva e a educação, e trazem dois pontos importantes que devem ser mencionados: a relevância da categoria de contradição e o desenvolvimento mais adequado do papel específico da atividade educativa. Pelos resultados até aqui expostos, é muito evidente o papel transformador na construção das individualidades e do próprio projeto em curso dos estudantes das classes populares que procuraram o Ensino Médio Integrado nesses *campi* de IF. Ou seja, são escolas que claramente corroboram a constituição do patrimônio comum da humanidade aos alunos que lá estudam.

Mas a ampliação dessas objetivações para outros grupos sociais pode e deve ser um dos caminhos que possibilite uma proximidade mais densa com as classes subalternas. Em Mato Grosso, por exemplo, têm-se *campi* do IFMT, nos quais se realizam cursos com comunidades rurais, quilombolas ou indígenas. Ou mesmo que não sejam programas específicos, há estudantes dessas comunidades que participam de cursos ofertados. Desse modo, a escola continua de fato a desempenhar seu papel específico, quando atende às demandas coletivas de formação desses grupos. Nesse sentido, um dos desafios postos à totalidade do processo formativo da escola é que o projeto do aluno que está na escola, advindo dessas comunidades – e das classes populares como um todo –, constitua-se e se volte para as demandas do seu grupo, para além de uma individualidade com individualismo.

Tanto nos PPIs dos IFs quanto nas convicções dos depoentes, não reconheci de forma mais evidente esse contato com os grupos sociais citados por Tonet (2013), e que propiciariam aos estudantes do Ensino Médio Integrado a construção de disposições e potencialidades para reconhecer como suas as reivindicações estruturais da classe trabalhadora. Além disso, há de se considerar o processo de exclusão de pessoas pobres e pretas, como pode ser percebido com os dados do capítulo 02, como mais um fator a se considerar na relação da instituição com as demandas dos grupos desfavorecidos. São essas as pessoas que menos tempo estudaram na

escola, e as que mais se retiram do convívio na instituição, ainda que haja mecanismos legais que garantam o acesso dessas alunas e desses alunos ao IF.

Se, por um lado, há a necessidade de políticas institucionais mais consistentes com as classes subalternas ligadas ao setor produtivo, para que o IF exerça ainda mais seu papel específico com excelência, por outro lado, trazer para si o público demandante da escola, que tende a não concluir os cursos de Ensino Médio Integrado, torna-se um desafio e uma necessidade. O contato com as demandas das classes subalternas pela escola também se dá quando ela consegue exercer seu papel específico sobretudo para com aqueles alunos pertencentes a estratos das classes populares, que tendem a ser excluídos dela. E assim, poder ampliar a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade a essas pessoas.

Por fim, mas não menos importante, é salutar ressaltar algumas mudanças em relação à concepção dos Institutos Federais que se deram na década de 2010. Fornari (2018) realiza essa observação ao discutir as decisões governamentais implementadas pela SETEC/MEC, no que tange às novas políticas de inovação nos Institutos Federais. Em seu conjunto, essas tendem a direcionar as ações de pesquisa e inovação para projetos relacionados à elevação da produtividade e a competitividade da economia brasileira.

O sentido da produtividade e competitividade se relaciona com as demandas do mercado, considerando os acordos e convênios realizados entre instituições internacionais e os IFs, como, por exemplo, aqueles firmados para o desenvolvimento de pesquisas e capacitação de servidores. Os relatórios do Núcleo Estruturante da Política de Inovação (Nepi/SETEC/MEC), analisados pela autora, apontam esse alinhamento com uma “nova Política de Inovação nos IF” (BRASIL apud FORNARI, 2018). O excerto abaixo torna evidente essa questão:

As novas perspectivas e o conhecimento produzido e/ou adquirido pelos IF os habilitam e qualificam a participar do processo de inovação tecnológica como centros de excelência, desenvolvendo, melhorando e disseminando conhecimento, produtos e processos para o aumento da produtividade industrial no Brasil. (FORNARI, 2018, l. 2312-2316).

A natureza do financiamento e captação de recursos para pesquisas, a criação de uma cultura de prospecção de parcerias e oportunidades com participações públicas ou privadas se constituem como mecanismos de alinhamento da instituição às demandas de perspectiva neoliberal. Tais acordos de cooperação técnica e parcerias estabelecidas orientam a política de inovação da Rede Federal para uma concepção associada à reforma empresarial da educação.

Esse argumento é apresentado pela autora ao analisar o trabalho de Ferreti (apud FORNARI, 2018) sobre a mudança de “radicalidade” da proposta dos IFs ao longo dos governos de Lula e Dilma. No segundo mandato de Lula e no governo de Dilma Rousseff, o objetivo dos governos em relação à Rede Federal foi associar a formação técnica e profissional com a criação de condições para que a forma de produzir vigente no País se fortalecesse. Condições estas que passam a se associar com as determinações mais “clássicas” da dualidade estrutural e da reforma empresarial da educação. O objetivo de uma “transformação social”, como se vê no texto de Pacheco (2011), imiscui-se às parcerias privadas nas políticas de inovação, assim como com os convênios com instituições internacionais para formação de educadores a partir de experiências estrangeiras com o setor produtivo¹²⁴.

Esses movimentos, para a autora, também comprometeriam o sentido do EMI, na medida que as políticas da SETEC/MEC se orientam pelos acordos com organismos internacionais, negando a criação de um “[...] modelo de ensino profissional próprio, para atender as necessidades que são específicas da realidade dos trabalhadores brasileiros”. (FORNARI, 2018, l. 2449). E assim:

Ao se copiar modelos de países considerados exemplo de desenvolvimento do sistema do capital, tem-se como pressuposto que é preciso aprimorar esse sistema também aqui. Vai caindo por terra também toda a discussão referente ao ensino médio integrado, a ideia de emancipação dos trabalhadores, democratização do ensino técnico e profissional. Isso tudo atende, portanto, às orientações dos organismos internacionais responsáveis por dinamizar e potencializar o sistema do capital no mundo. (FORNARI, 2018, l. 2449–2454).

Se se pensar que esse movimento ocorreu durante os governos que financiaram a criação e expansão dos IFs, percebe-se que a situação após o golpe de 2016 tende a ficar mais crítica, em especial depois da sanção da Lei 13415/2017 e da evidente diminuição dos investimentos na Rede Federal. Levando-se esse cenário em consideração, percebe-se que as possibilidades da “transformação social”, ainda que “dentro da ordem” se apresentam mais prejudicadas ainda. O que compromete ainda mais as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades emancipatórias aos seus estudantes, embora esse “ganho extraordinário”, possibilitado pela

¹²⁴ O Nepi, Núcleo Estruturante da Política de Inovação, vinculado à SETEC, desenvolveu diversas atividades para contribuir com a política de inovação tecnológica em curso nos Institutos Federais nesta década. Fornari cita algumas como a consultoria do Instituto Fraunhofer aos Polos Embrapii IF, o Programa de Intercâmbio Profissional e Tecnológico Brasil-Canadá, e as cooperações entre Brasil e Alemanha, como a visita técnica às Fachhochschulen alemãs. Todas elas mostrando a forte aproximação da SETEC/MEC e os Institutos Federais com parcerias internacionais mais relacionadas com demandas mais imediatas do mercado. Para maiores informações, sugiro a leitura do quarto capítulo do livro da autora. (FORNARI, 2018).

formação no IF na vida desses jovens, apresente as contradições que foram analisadas nesse capítulo.

Na sequência da tese, busco tratar um outro tipo de potencialidades emancipatórias, investigadas a partir das atividades extraclasse realizadas pelos estudantes e que também se apresentam nessas contradições do desenvolvimento da individualidade com individualismo: as potencialidades de empoderamento.

CAPÍTULO 06

AS POTENCIALIDADES DE EMPODERAMENTO

Uma das leituras que me motivou a pensar as discussões desse capítulo é a que Bourdieu e Champagne (2001) apresentam em seu texto “Os Excluídos do Interior”. Os autores dissertam quanto às contradições entre a ampliação dos sistemas de ensino secundário e superior e a reorganização dos mecanismos de distinção de classe, analisando essa situação na França no último quartel do século passado. Para eles, a ampliação do acesso ao jogo escolar por grupos sociais antes excluídos – pequenos comerciantes, artesãos, agricultores, operários de indústrias – modificou os processos de exclusão escolar que ocorrem nos sistemas escolares.

Com essa ampliação, também foram reconfigurados mecanismos de distinção que estruturam as desigualdades de classe e se manifestam nos sistemas educacionais. O fenômeno da desvalorização dos diplomas é um dos exemplos considerado pelos autores¹²⁵. O ponto que quero aqui expor está na discussão que Bourdieu e Champagne (2001) fazem ao relatar que os sistemas escolares se inclinam a manter uma aparência da democratização do consumo de bens materiais e simbólicos, e mantendo, simultânea e estruturalmente, os mecanismos de exclusão. O excerto abaixo pode sintetizar essa discussão:

Por causa destes mecanismos, que se somam à lógica da transmissão do capital cultural, as mais altas instituições escolares, e especialmente aquelas que levam às posições de poder econômico e político, permanecem exclusivas como sempre foram. Graças também a esses mecanismos, o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 485).

¹²⁵ O fenômeno de desvalorização dos diplomas ocorre na medida em que estes são “democratizados”. Isto é, na medida que os filhos das famílias mais pobres passam a alcançar níveis de escolaridade mais elevados, pela ampliação da oferta da escolarização ou por outros mecanismos, o valor econômico e simbólico dos diplomas tende a ser modificado. Mesmo tendo conquistado títulos de formação acadêmica antes restrito às classes médias e dominantes, esses novos profissionais qualificados, muitas vezes às custas de muito sacrifício, conseguem um diploma desvalorizado e não ascendem conforme esperado em seu projeto. Essa circunstância é assim descrita pelos autores: “[...] estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total do que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, ‘suas chances’, e que a instituição escolar tende a definir cada vez mais, a identidade social; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior é reservada de direito, e ocupada de fato pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica também o porquê do fracasso escolar ser vivenciado como uma catástrofe, até nos ambientes populares). Desta forma, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela”. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 483).

Reconhecendo a importância da contribuição da Sociologia da Educação de Bourdieu na análise dos mecanismos de dominação e exclusão escolares, Nogueira e Nogueira (2006) indicam que, no escopo de sua teoria, haveria menos espaço para as diferenças que se dão em um nível diferente do macrosociológico. Como mencionado no quarto capítulo desta tese, os autores reconhecem a existência de diferenças significativas no modo como cada escola ou professor se inserem no processo de reprodução escolar das desigualdades sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006). Como abordado nos capítulos 01 e 02, os Institutos Federais apresentam peculiaridades no cenário da educação pública brasileira. Portanto, pode-se investigá-los nesse movimento que considera os mecanismos de exclusão em nível macro (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001), mas também suas diferenças significativas que podem se desenvolver nas trajetórias singulares dos estudantes.

No capítulo 04, tratei das potencialidades de autonomia, que se baseiam nas disposições ascéticas ao longo da jornada dos depoentes, constituintes do projeto individual de profissionalização e ascensão social, o qual foi se desenvolvendo mediante estratégias (conscientes ou não) de cada família. No Ensino Médio Integrado, vivenciado por eles no Instituto Federal, o projeto passou a ser assumido pelo estudante, por meio do reconhecimento de densas e diversas experiências vividas, e que se diferiram quali e quantitativamente daquelas que perceberam na escolarização de Ensino Fundamental anterior.

Ao admitir essa ressalva de Nogueira e Nogueira (2006), procurei evidências empíricas para entender como experiências singulares puderam corroborar os conteúdos e contornos que meus depoentes retrataram em suas jornadas no Instituto Federal, percorrendo o objetivo de reconhecer empiricamente potencialidades emancipatórias. Das experiências mencionadas pelos depoentes, chamaram-me à atenção, sobremaneira quando as transcrevi em retratos sociológicos, aquelas relacionadas às atividades de cunho artístico, desportivo e demais momentos extraclasse. Tais vivências concorreram para a aquisição de importantes objetivações do espírito humano para além dos conteúdos escolares, algo ainda inacessível para a maior parte das crianças, adolescentes e jovens das classes populares no Brasil.

Assim considerando – além das condições objetivas e subjetivas diferenciadas no desenvolvimento do conhecimento acadêmico pelos estudantes –, como essas outras possibilidades dentro do Instituto Federal poderiam fazer parte desse diferencial tratado por Nogueira e Nogueira (2006), segundo eles, subestimados na teoria bourdiana? Essa é a questão que orienta este capítulo. Ou melhor, os resultados da análise (e os caminhos da pesquisa), ao

fim e ao cabo, podem indicar tendências de norтеamento ou suleamento das práticas educacionais nessas escolas.

Apesar de não ter me apropriado da obra de Paulo Freire no desenvolvimento do argumento dessa tese, tomo de empréstimo esse vocábulo que ele utilizou na obra “Pedagogia da Esperança”: “sulear” em contraposição a norтеar. Esse termo, comumente apropriado por militantes e pesquisadores da pedagogia histórico-crítica, torna-se uma referência a um embate à hegemonia dos discursos, epistemologias e narrativas do Norte – ou seja, países centrais do capitalismo mundial – tratados, inadvertidamente ou acriticamente como referenciais de humanidade para o Planeta. O autor utiliza esse termo ao reconhecer que estava partindo de seu referencial simbólico – a academia – na linguagem que estava tratando em uma formação com trabalhadores e trabalhadoras. Tendo em vista essa percepção, ele apresenta o “sulear” como uma outra “orientação” de ordem contra-hegemônica e com possibilidade de convergir na construção de potencialidades emancipatórias:

[...] eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o ‘sul’ que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivessem o poder de suleá-los. (FREIRE, 1997, p. 12).

Trazendo essa discussão para o contexto desta tese, como essas atividades que estou a debater se constituem como potencialidades emancipatórias nas vidas desses alunos, nas contradições entre o “norтеamento” e o “suleamento” em suas jornadas?

O capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira, apresento uma descrição com análise das atividades relacionadas a esportes, artes e outras extraclasse, realizadas pelos estudantes que tiveram suas jornadas escolares retratadas sociologicamente. A segunda seção é destinada à discussão sobre o empoderamento, que permitiram analisar essas atividades em torno de um tipo de potencialidade emancipatória que segue contraditoriamente a senda desse conceito.

6.1 Representações Cotidianas para além de atividades acadêmicas

As práticas esportivas e culturais e as atividades extraclasse fazem parte do rol de ações que Fornari (2018) menciona ao apontar os espaços concretos existentes no IFs, mas que não necessariamente estariam imediatamente ligados à demanda do mercado. Como parte do

paradoxo dos Institutos Federais (FORNARI, 2018), tais práticas compuseram distintas formas de relacionamento dos depoentes com diferentes expressões do conhecimento humano. O Quadro 12 mostra as atividades mais reportadas nas entrevistas:

Quadro 12 – Atividades extraclasse realizadas pelos depoentes mencionadas nas entrevistas

Depoente	Atividades esportivas	Atividades artísticas	Atividades extraclasse
Hidrogênio	Caminhada Handebol Futsal	-	Encontro Nacional de Estudantes de Escolas Técnicas Viagem de campo interdisciplinar para o Pantanal
Magnésio	Voleibol	-	Viagem de campo interdisciplinar para o Pantanal
Urânio	Basquete Golfe Atletismo	Dança	Encontro Nacional de Estudantes de Escolas Técnicas Visita técnica à Indústria da Coca-Cola Festival de Artes e Cultura de Goiás
Flúor	Atletismo Musculação Handebol	Poesia Artes Visuais Projeto de extensão onde treinou violão	Empresa de produção de pães
Oxigênio	Futsal Voleibol Atletismo Basquetebol Musculação	Dança Teatro Artes Visuais Grafite em projeto de extensão	Indústria produção de trigo
Lítio	Atletismo Voleibol Tênis Futebol Musculação Boliche	Festival de Arte e Cultura em Goiás	Visita técnica ao local do acidente com Césio-137. Indústria alimentícia em Anápolis
Bário	Atletismo	Dança Festival de Arte e Cultura em Goiás	Encontro Nacional de Estudantes de Escolas Técnicas Visita técnica à Indústria da Coca-Cola. Encontro Nacional de Estudantes de Escolas Técnicas. Visita técnica ao local do acidente com Césio-137.
Selênio	Ginástica Artística	Concerto Musical	Museu Oscar Niemeyer
Cálcio	Handebol Voleibol Futsal	-	Museu de Arte de Goiânia Festival de Arte e Cultura de Goiás

Depoente	Atividades esportivas	Atividades artísticas	Atividades extraclasse
Estrôncio	-	Violão	Curso sobre Filosofia Política
Tungstênio	Basquetebol	Teatro Festival de Arte de Sorriso-MT	Viagem de campo interdisciplinar para o Pantanal Atividade extraclasse nas intermediações da escola (Geografia). Viagem para apresentação de peça teatral
Arsênio	Xadrez Futsal Ginástica Olímpica	Violão	Museu de Arte de Goiânia Atividade extraclasse nas intermediações da escola (Biologia)
Nitrogênio	Basquetebol	Teatro	Viagem para apresentação de peça teatral
Hélio	Futsal Basquetebol	Canto Violão Violino	Pronatec Congresso Mundial de Formação Tecnológica

Um dos questionamentos é se a participação em atividades dessa natureza tenderia a mudar, ativar ou inibir disposições que estão em construção nos alunos e nas alunas do IF, e que, de um modo ou de outro, alicerçariam neles certas potencialidades emancipatórias. Pela interpretação realizada, o projeto pessoal de profissionalização de curso superior guiava o horizonte desses jovens, e o Instituto Federal foi o ponto de inflexão, no qual puderam assumir, com suas contradições, o projeto para si. O que se deu com a solidificação das disposições ascéticas que corroboram as potencialidades de autonomia, mas que, por sua vez, não favoreceram a participação deles em projetos no interior de coletividades para além daqueles ligados aos seus interesses imediatos de profissionalização de nível superior.

Participar de uma atividade esportiva ou artística pode não ter essa vinculação imediata com o projeto, mas se associa à aquisição de objetividades e subjetividades complexas construídas pelo gênero humano. Não raro, nas entrevistas transcritas em retratos, foi possível perceber que essas foram as primeiras experiências dessa natureza para os entrevistados. Ao acessarem suas memórias, foi possível perceber o quão significantes foram, e que constituíram vivências singulares naquela altura de suas vidas.

No IFG *campus* Aparecida de Goiânia, a possibilidade de ter tido contato com diversas modalidades de atletismo foi uma situação demasiado relatada. Nos trechos dos retratos

sociológicos apresentados a seguir, pude entender que essa proximidade com um mundo até então distante teve um importante peso simbólico para os estudantes. Não só o contato, mas as formas como eles realizaram as práticas. Por ser um IF, ainda que com mais recursos financeiros do que geralmente têm as demais escolas da rede pública brasileira, o *campus* Aparecida de Goiânia se encontrava com obras ou compras inconclusas quando os depoentes lá estudaram em 2016. Então, alunos e educadores construíram suas estratégias para realizar essas atividades:

Urânio desenvolvia atividades esportivas desde o Ensino Fundamental. E demonstrou disposição para participar de várias atividades extraclasse, construída ainda naquele momento de sua vida. Para ela, participar de experiências esportivas no IF se apresentou marcante por dois sentidos: desenvolver disposições de trabalho em coletividade e ter contato com esportes que antes somente sabia da existência pela televisão na época dos jogos olímpicos. Esportes como beisebol, atletismo e golfe.

O atletismo para ela teve esse diferencial. Descobriu que gostava das diferentes modalidades. Praticou 100 metros rasos, corridas de 1500 metros e algumas pequenas maratonas. Ainda no IF, ela praticou esportes como futsal, tênis de mesa e basquetebol.

As disposições de trabalho em coletividade passam a ser mais movimentadas quando os alunos tiveram de juntos construir parte dos materiais necessários à realização dessas atividades. As raquetes de tênis foram frigideiras. Tacos de golfe eram pedaços de madeira apregoada. Mas todo esse processo foi devidamente orientado pela professora de Educação Física, que realizava o trabalho teórico e prático com os estudantes.

Ela ainda chegou a disputar nessas modalidades esportivas nos jogos dos Institutos Federais (JIFs), competição que, primeiramente, ocorre interna ao *campus* e, depois, reúne participantes dos *campi* daquele Instituto Federal.

E, ao tratar dessas recordações, ela não deixa de transparecer as saudades desses momentos, das novas experiências, dos locais novos que ela conheceu, que até aquele momento na sua vida, ainda não eram práticas tão habituais. (**Urânio**, 20 anos).

Lítio ressaltou as práticas de atletismo que teve durante o primeiro ano de aulas de Educação Física no IF. Citou as modalidades: lançamento de disco, 100 e 200 metros rasos, revezamento de bastão. Essa forma de estudar Educação Física foi substancialmente diferente das formas que ele já até então teve nas escolas estaduais em que estudou, que resumia a pegar uma bola e dar para os alunos jogarem.

Nas modalidades de atletismo, ele e seus colegas de classe tiveram de construir os materiais necessários para o desporto. Eles construíam os dardos e os discos para as atividades de lançamento. Ainda usavam frigideiras velhas para as atividades de tênis. E ressalta o quanto aprendeu nesse trabalho de produzir as próprias ferramentas da atividade esportiva.

Atualmente, Lítio pratica atividades de corrida e voleibol no seu dia a dia. (**Lítio**, 21 anos).

Flúor afirmou que o IFG não tinha ainda uma estrutura adequada para as aulas de Educação Física. Os professores tinham de saber improvisar e ainda assim solicitar a colaboração dos estudantes. Para o voleibol, eles armavam uma tenda que havia na escola para montar a rede. E ainda as vezes treinavam em uma quadra de esportes vizinha à escola. Os professores, segundo ele, quebravam um “puta galho” para que os estudantes não tivessem de ficar somente jogando futebol como costumeiramente é de praxe na Educação Física nas demais escolas.

Ele praticou esportes como queimada, lançamento de dardo, lançamento de peso livre e musculação. No último ano que ele estudou no IF, a academia de musculação da escola passou a funcionar, e ele praticava também esse esporte nas aulas de Educação Física.

Quanto aos JIFs, ele competiu apenas no próprio *campus* e não foi a competições *intercampi* (**Flúor**, 21 anos).

Oxigênio teve como modalidades esportivas nas aulas de Educação Física: voleibol, atletismo e futsal. A escola não tinha outras estruturas, como quadra de esporte e piscina, quando ele começou a estudar lá. Mas como ele já praticava natação no SESC, ele chegou a competir nessa modalidade nos Jogos do Instituto Federal.

Para essas primeiras práticas esportivas, eles usavam um centro olímpico de Aparecida de Goiânia que era vizinho à escola.

Também iniciou a prática de musculação, que ainda ele realiza atualmente. Recorda-se de ter aprendido sobre como controlar melhor sua respiração nos treinos anaeróbicos, bem como sobre a otimização de resultados dos treinos sobre determinados grupos musculares. Conhecimento que ele leva atualmente nos treinos que realiza na academia. (**Oxigênio**, 20 anos).

As atividades mencionadas chamaram a atenção por dois motivos: além de serem realizadas em conjunto, a própria produção dos equipamentos necessitou de ação coletiva, demandando um senso de coletividade reconhecido na espontaneidade e euforia da tonalidade nas vozes dos depoentes ao tratarem desse ponto. O outro motivo se relaciona às capacidades objetivas e subjetivas dos/das profissionais de Educação Física da escola – seguramente relacionadas às condições de formação acadêmica, e melhores possibilidades de trabalho e salário no IF –, que podem ter concorrido para que estes se dispusessem de forma mais contundente e criativa à realização dessas atividades.

Lítio e Urânio foram os entrevistados que ressaltaram a parte da coletividade no desenvolvimento das aulas de Educação Física. Assim como foram os depoentes que mais incisivamente trouxeram sua leitura de participação em movimentos de ação coletiva, como apresentado na seção anterior. Desse modo, uma hipótese é que as disposições de trabalho com a coletividade, incentivadas nas vivências no *campus* Aparecida de Goiânia, associaram-se às disposições já construídas por eles anteriormente – Urânio e o gosto por atividades extraclasse e Lítio e o servir à sua comunidade religiosa. Mas, conforme também mencionado no capítulo

anterior, seria necessário um trabalho de compreender como a instituição se posiciona e age em relação a esse tipo de prática de participação político-social com a coletividade. O que não foi possível pelas razões também já mencionadas anteriormente na tese.

No IFMT *campus* Rondonópolis, a participação de vários entrevistados em projetos de extensão ligados à área de Artes deu a dimensão da importância dessa atividade no desenvolvimento das individualidades. Particularmente, nesse *campus*, alguns projetos de extensão na área do teatro e música foram relatados, e contemplavam tanto o desenvolvimento de habilidades artísticas, quanto a possibilidade de realização de atividades extraclasse.

Nitrogênio participou de atividades de extensão. Uma em específico, o IF *Action* foi marcante para ela. Nesse projeto, ela pode atuar como atriz de uma peça de teatro, trabalhada pelo professor de Artes da escola. E ainda puderam apresentar a peça em vários outros ambientes, além do IF. Ela considera que esse trabalho ajudou na desenvoltura dela, considerando que ela era muito tímida. E então passou a se reconhecer mais comunicativa. O que ela considerou como uma das coisas mais importantes para ela nos tempos de IF. Ainda pôde viajar para outras cidades e apresentar esse trabalho, como quando fora ao Festival de Arte em Sorriso, cidade que fica a 600 km de Rondonópolis.

O IF *Action* foi um momento em que pôde ampliar o contato com pessoas diferentes, sobretudo crianças. Ela ainda não tinha dimensão do quanto isso era importante para ela. O que ela foi considerando mais quando começou a realizar o curso universitário. E assim pode perceber o quão fundamental aquele contato com crianças a ajudou a entender a profissão em que ela estava se formando. (**Nitrogênio**, 19 anos).

Tungstênio participou de um projeto de teatro dirigido pelo professor de Educação Física. Mas antes de ela participar dessa atividade, já havia participado de peças de teatro em um centro cultural financiado pelo governo do Estado que existia em seu bairro.

A peça de teatro foi apresentada no festival de Arte em Sorriso. Nessa peça, ela interpretava um homem, o que exigiu que ela usasse a voz de forma mais grave.

Ela ainda participou de aulas de dança no IF, mas sem apresentações artísticas (**Tungstênio**, 20 anos).

Hélio participou das atividades de um projeto liderado pelo professor de Artes, chamado “Quarta Cultural”. Alunos que treinavam habilidades artísticas se apresentavam nos intervalos das aulas das quartas-feiras, e ela tocava violão, além de cantar.

Ela aprendeu essas atividades no IF, assim como a tocar violino.

Hélio também relatou que tinha dificuldades de expressão, que foram minimizadas quanto mais participou das atividades artísticas, como por exemplo o teatro. Não somente essas dificuldades, mas também a capacidade de lidar com situações de improviso, que são habilidades necessárias no teatro,

e que ela reconhece ter levado para outros campos de sua vida. Além de aprender a respirar e manter a calma sob situações de maior stress (**Hélio**, 19 anos).

Para as atividades esportivas, o Instituto Federal de Goiás, *campus* Inhumas, pareceu aquele que tinha melhor infraestrutura no período que os depoentes lá estudaram. A escola teve suas atividades iniciadas na gestão Lula, em 2007. Entre 2014 e 2016, já contava com quadra de esportes coberta – ainda que inacabada – e equipamentos esportivos.

Na visita realizada ao *campus* em outubro de 2018, devidamente autorizada pela Direção Geral, realizei duas entrevistas *in loco*, com Selênio e Arsênio. Este último apresentou-me instalações da escola, como o ginásio de esportes e o laboratório de Artes – a “BatCaverna”, alcunha dada devido a um desenho do Batman em sua entrada.



Figura 04 – Quadra de Esportes do IFG *campus* Inhumas

Fonte: Fotografia realizada pelo pesquisador em 16 de outubro de 2018.

Neste *campus*, as atividades de ginástica artística e modalidades olímpicas de atletismo (lançamento de disco, corridas, lançamento de dardos, por exemplo) foram trabalhadas pelo professor de Educação Física com essa turma, também sendo mencionadas como um contato com esse “mundo” diferente. Além disso, o *campus* Inhumas tem diversas representações

artísticas em seus muros, o que dá uma sensação ao visitante de maior vivacidade e dinamicidade à escola. Assim, pela ausência de grades, essa disposição do espaço da escola foi referenciada pelos entrevistados como um diferencial em comparação às escolas públicas em que estudaram anteriormente. Parcela significativa das obras de arte à exposição pelos recantos do *campus* foram pensadas, executadas e geradas na “BatCaverna”.

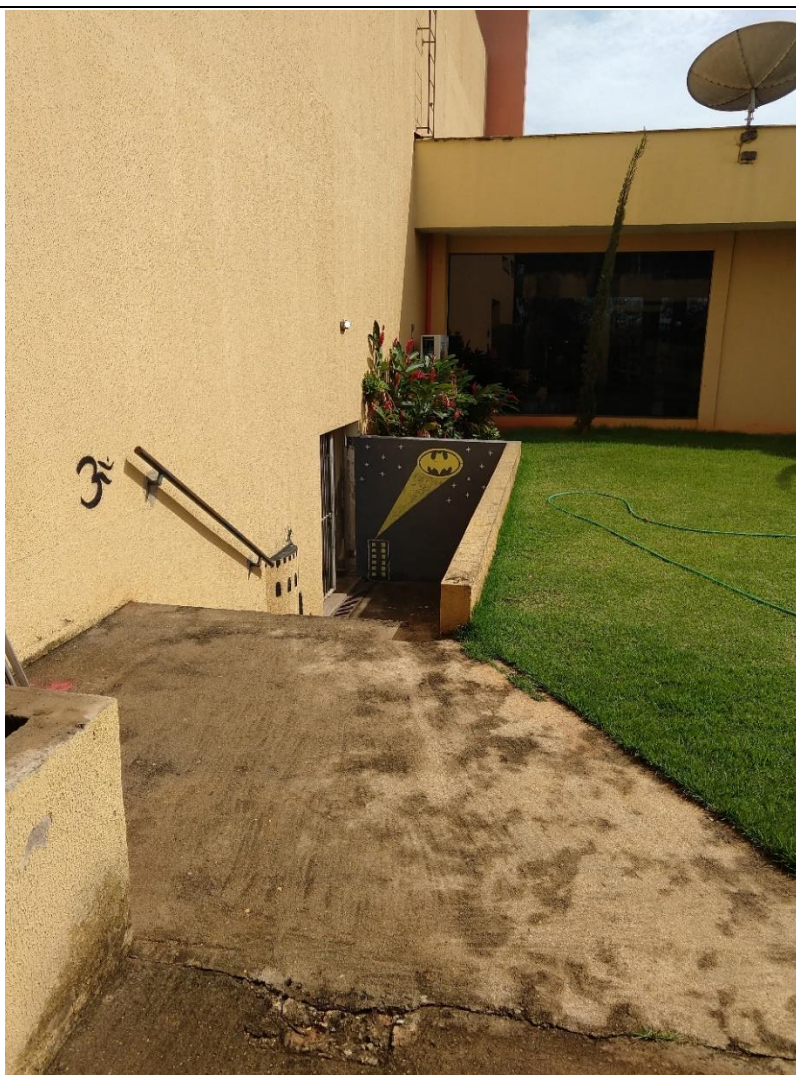


Figura 05 - Laboratório de Artes do IFG *campus* Inhumas – a “BatCaverna”

Fonte: Fotografia realizada pelo pesquisador em 16 de outubro de 2018.

Durante a entrevista, Arsênio reconheceu como essa multiplicidade de experiência fê-lo apreender outras possibilidades, até então não percebidas no horizonte de seu projeto:

Arsênio tinha uma prima que estudava no IF, e ele ouvia muito falar da escola. De como era puxada, mas que ensinava muito.

Além das experiências acadêmicas, que permitiram a ele um entendimento mais ligado à área de Ciências da Natureza, Arsênio deixa claro as experiências diferentes que ele pôde ter nessa escola. Como, por exemplo, a primeira vez que foi em um museu. Ele se dizia completamente ignorante no que diz respeito às Artes. E ele se interessou mais em saber de história da Arte depois de ter conhecido o Museu de Arte de Goiânia. Na altura, interessou-se em estudar sobre o mito de Hércules em aula em conjunto de História e Artes.

Teve mais participação com as Artes também, porque precisava cumprir horas extracurriculares para complementação de seu curso, o que era uma exigência do currículo. E, assim, envolveu-se em projetos de extensão na área de Artes no *campus*. (Arsênio, 21 anos, IFG *campus* Inhumas).

Com relação às viagens para atividades extraclasse e visitas técnicas, também percebi que essas, mesmo que às vezes minoradas no discurso dos estudantes, fizeram parte de importantes momentos de sua formação. No *survey*, a maior parte dos respondentes afirmou tê-las realizado, conforme apresentado no Quadro 13:

Quadro 13 – Atividades extraclasse realizadas durante a vivência no IF

Tipo da atividade ¹²⁶	Nº de respostas
Viagem de campo para atividades multidisciplinares ou interdisciplinares	49
Viagem técnica para aulas práticas do curso em empresas ou laboratórios	35
Viagem para apresentação de trabalho científico em evento organizado pelo IF	23
Viagem para competições esportivas	16
Viagem para participar de olimpíadas/competições de conhecimento	11
Viagem para participar de manifestações políticas e sociais	10
Viagem para apresentação de trabalho científico em evento organizado por outra instituição	9
Viagem para realizar trabalhos voluntários ou beneficentes	3
Não realizei nenhuma viagem/aula técnica durante meu curso	2
Não tivemos nenhuma viagem ou aula técnica	1
Viagem para apresentação de trabalhos artísticos	1

¹²⁶ O número de atividades é superior à quantidade de respondentes pois eles puderam marcar mais de uma opção no inquérito.

A dissonância entre a representação social e a representação cotidiana, no sentido teórico apontado por Viana (2015), ficou evidente nessa questão. Nas entrevistas, num primeiro momento, ficou aparente a queixa quanto às poucas visitas técnicas ou de atividades dessa natureza. “*Fizemos poucas visitas*”, “*Poderíamos ter feito mais*”, “*Uma viagem longa que estava programada não foi feita*”¹²⁷ eram respostas comuns. Ao analisar o conjunto das convicções e, principalmente, ao pô-las na perspectiva de jornada, na transcrição em retrato sociológico, é evidente o quanto foram substanciais na formação deles e delas. Especialmente em relação ao contato mais próximo com realidades que, embora hoje estejam acessíveis nos smartphones e telas de computador, ainda se mostram diferenciadas na construção de subjetividades quando experienciadas mais intensamente pelo toque, sensação e sentimentos da presença *in loco*.

Estar em um Museu de Arte pela primeira vez foi uma experiência marcante para os depoentes do IFG *campus* Inhumas. Assim como foi demasiado relatado por entrevistados do IFMT *campus* Rondonópolis a experiência riquíssima de terem ido para uma região do Pantanal de Mato Grosso, em uma viagem de campo. Nesse último, além do contato com o que se conhecia por Pantanal, para além dos livros e propagandas televisivas, a experiência da vivência de uma rotina diferenciada com os servidores do IFMT que os acompanharam nessa viagem de campo (na qual eu, como professor da turma, fui um dos educadores que os acompanhou nesse trabalho em 2015) foi expressa nas entrevistas como uma outra possibilidade de relação educador-aluno.

O exemplo de Hidrogênio é interessante e teve elementos de sua trajetória explorados em capítulos anteriores. As dificuldades que ele demonstrou em ter disposições de enfrentamento (apresentadas no capítulo 05) também aqui podem ser percebidas na experiência de uma viagem de campo ao Pantanal de Mato Grosso, abordada em seu retrato sociológico:

Hidrogênio citou três experiências marcantes que ele teve em sua trajetória no IF: ter sido monitor, participado em um congresso de movimento estudantil e ter feito a viagem de estudos ao Pantanal. Na viagem de estudos, a sua turma e mais duas turmas de terceiro ano de Ensino Médio Integrado da escola foram para a cidade de Poconé, situada a 300 km de Rondonópolis para aula de campo com professoras e professores de várias disciplinas.

Foi uma atividade em que ele ressaltou que conseguiu sentir o professor mais

¹²⁷ Essa referência se deu nos *campi* Aparecida de Goiânia e Inhumas do Instituto Federal de Goiás, quando os alunos se comparavam às turmas anteriores que haviam feito viagens de campo mais longas, como para a Usina Hidrelétrica de Itaipu em Foz do Iguaçu e para as Usinas Termonucleares de Angra dos Reis. Alegaram o contingenciamento de recursos que ocorreu na sequência do golpe de 2016. Mas não pude adentrar nessa questão junto aos gestores das escolas pelas razões já *ad nauseum* aqui expostas.

humano. Na escola, ele reafirma que já tinha muita proximidade com alguns professores, e a viagem de estudos o fez desenvolver um pouco mais ainda. Pois eles tiveram que dormir juntos nas salas de aulas, trabalharem coletivamente, alunos e professores para a realização das tarefas diárias. *“Eu conseguia ver o professor mais como ser humano”*. E ele pensava consigo: *“Se eles conseguem [os professores], eu também consigo”*. E essa viagem de campo ao Pantanal o fez perceber isso. Eu vi toda a dificuldade que eles tiveram para poder possibilitar aquela viagem. Isso o fez sentir mais importante e ter os professores como espelhos.

E essa experiência da viagem de campo o encheu de mais vontade de ser um professor, como seus professores do IF. Às vezes, ele se percebe explicando as coisas para alguns colegas da Universidade como se ele fosse um professor. O que também esteve em construção quando ele foi monitor da disciplina de Física. (**Hidrogênio**, 20 anos).

Sentir que se “os professores conseguem, ele também consegue” tendeu a aproximar ainda mais Hidrogênio do reconhecimento do quão ímpar foi aquele momento em sua jornada até então. O que, no contexto de sua narrativa, constitui-se como mais um encorajamento espelhado nos professores para que ele seguisse seu projeto. Situação que também ocorreu em sua escola de Ensino Fundamental, quando foi incentivado por seus professores a estudar no IF, como exposto no capítulo 04. O projeto, todavia, foi assumido por ele no Ensino Médio, quando se deparou com a diversidade de atividades intra e extraclasses que corroboraram as potencialidades de autonomia e as de empoderamento. Essas últimas que passam a ser abordadas nesse texto.

A importância das experiências extraclasse relatadas apresenta um sentido sociológico diferenciado quando interpretadas na perspectiva de trajetória. Se postas apenas no sentido de uma entrevista, a princípio não seria possível vislumbrar certos pontos de inflexão expressivos em suas jornadas singulares. Ao percebê-las ao longo de uma jornada, pude compreendê-las como constituintes do que aqui se nomeia como “potencialidades de empoderamento”, que são fortalecidas mediante o conhecimento e reconhecimento de “novas” realidades apresentadas como “possíveis” ao estudante.

No sentido abordado nesta tese, esse reconhecer as possibilidades de ir adiante e de explorar “mundos” não imaginados em seus projetos de profissionalização poderia ser pensado recorrendo ao conceito de empoderamento. Todavia, cabe trazer considerações sobre esse delicado conceito, e mais ainda, suas complexas e contraditórias relações com as questões empíricas analisadas sobre as potencialidades emancipatórias.

6.2 Empoderamento sem Empoderamento. (Im)Potencialidades Emancipatórias?

O sério pontual é isto, o senhor escute, me escute mais do que eu estou dizendo; e escute desarmado. O sério foi que a estória toda – por isto que a estória que lhe contei –: eu não sentia nada. Só uma transformação, pesável. Muita coisa importante falta nome.

(Guimarães Rosa).

Se conforme Guimarães Rosa (2006), para muita coisa importante falta nome, algo tão relevante como as vivências extraclasse dos estudantes no Ensino Médio Integrado precisa ser reconhecido, nomeado e analisado. Assim, considere adequado denominar esse conjunto dessas experiências como constituintes das “potencialidades de empoderamento”.

O conceito de empoderamento, bem como o de emancipação, apresenta sutilezas e “perigos” ao serem apropriados hegemonicamente e, portanto, precisa ser melhor explicado. No terceiro capítulo, apresentei elementos com base na interpretação de Joyce Berth (2019), associando-o à condição do se tornar artífice de si próprio, constituinte da categoria potencialidades emancipatórias. Para entender empiricamente essa perspectiva, duas questões importantes foram abordadas com base na interpretação da autora: o “desenvolvimento estratégico e a recuperação consciente das potencialidades de indivíduos vitimados pelos sistemas de opressão” e a “libertação social de todo um grupo” (BERTH, 2019).

Nas jornadas dos depoentes, percebe-se todo um esforço dispendido por suas famílias para que eles pudessem ter condições objetivas e subjetivas para que, além de um vislumbre, seus projetos pudessem ser reais. Esforço que é caro às famílias de classes populares brasileiras. E, considerando as singularidades das histórias de vida, esses depoentes não possuíam objetivamente, se comparados aos filhos das classes médias brancas e urbanas brasileiras, a herança imaterial e material a qual Jessé de Souza (2018), com base na teoria bourdiana, afirma ser necessária para ter “sucesso” nesse mundo da escolarização¹²⁸.

¹²⁸ “Em seu conjunto, essa herança imaterial permite a reprodução do privilégio da classe média real de uma geração a outra, transmitindo, por meio da socialização familiar típica da classe, o bom aproveitamento escolar e, mais tarde, o ingresso privilegiado no mercado de trabalho. A renda também ajuda a aprofundar a desigualdade, na medida em que as famílias de classe média podem comprar o tempo livre dos filhos apenas para o estudo. Nas classes populares, por outro lado, os filhos começam a trabalhar e estudar aos 12 ou 13 anos. Mas a injustiça começa no berço e fica evidente aos 5 anos de idade, quando uns chegam à escola como vencedores e os outros como perdedores”. (SOUZA, 2018, l. 152–158).

Esses estudantes chegaram a uma escola pública – o Instituto Federal – que apresentava condições de desenvolvimento de uma diversidade de habilidades. Para terem tido condições de serem aprovados nas várias seleções ao longo de suas vidas escolares – e o IF mais uma delas –, tiveram de desenvolver apetências e disposições de disciplina, concentração e foco nos estudos – ou seja, as disposições ascéticas. E a construção dessas apetências e disposições foi permeada por uma série de estratégias levadas a cabo por seus familiares, utilizando-se para além do disposto na escola pública brasileira.

Para terem acesso a uma escola pública de Ensino Médio de “distinta” qualidade, mais uma vez tiveram de passar por uma seleção – seja no ingresso, com a prova do processo seletivo, seja nos diversos desafios que tiveram nos anos de EMI. Desse modo, conseguiram entrar em uma escola que, além desse suporte acadêmico almejado, também lhes permitia outros apoios para a realização dessas e de outras atividades. E práticas, que antes eram necessárias buscar além da escola, são encontradas, dessa vez, no mesmo ambiente. Podendo ser exploradas por aqueles que já aprenderam a desenvolver, mesmo que não reflexivamente até então, as potencialidades de autonomia.

Ao chamar a atenção para o grupo de “potencialidades de empoderamento” em distinção àquelas de autonomia, incorro em duas questões, uma de ordem teórica e outra de ordem política. Teórica, porque a autonomia, como exposto no capítulo 04, não permitiu explicar o vislumbre que esses agentes tiveram de suas variadas possibilidades de “ir adiante”. O explorar de suas potencialidades nas artes, nos esportes, de perceber seus (novos) limites, permitiu o reconhecimento de alternativas de seguirem caminhos possíveis até então imprevistos em seu projeto de profissionalização superior. Para além da concentração, disciplina e foco para estudar, um amplo espectro das possibilidades do humano se apresentaram a elas e a eles como realidade objetiva e subjetiva a ser conquistada.

O segundo ponto, o empoderamento de ordem política, apresenta dimensões de reconstrução de subjetividades de indivíduos vitimados pelos sistemas de opressão, conforme a leitura de Berth (2019). Segundo ela, essas dimensões compreendem as possibilidades do desenvolvimento de autoestima, ascensão econômica, acesso à cultura e informação, formação de lideranças, entre outras práticas. Esse se reconhecer e esse agir, segundo a autora, são componentes do empoderamento na individualidade do sujeito, embora não o sejam em sua radicalidade. Nesse sentido, as conclusões que ela traz são contundentes, tendo em vista seu ponto de partida na luta e na militância das feministas negras:

[...] partimos daqueles e daquelas que entendem empoderamento como a aliança entre conscientizar-se criticamente e transformar na prática, algo contestador e revolucionário na sua essência. Partimos de quem entende que os oprimidos devem empoderar-se entre si e o que muitos e muitas podem fazer para contribuir para isso é semear o terreno para tornar o empoderamento fértil, tendo consciência, desde já, que ao fazê-lo, entramos no terreno do inimaginável: o empoderamento tem a contestação e o novo no seu âmago, revelando, quando presente, uma realidade sequer antes imaginada. É, sem dúvidas, uma verdadeira ponte para o futuro. (BERTH, 2019, p. 125–126).

O empoderar-se de si, uma etapa necessária para o empoderar-se entre si foi demasiado significativo na análise das convicções. Especialmente quando transcritos nos retratos sociológicos, o que permitiu melhor entender como o Ensino Médio Integrado se punha nesse horizonte. A associação entre as condições objetivas na escola associadas às potencialidades de autonomia em andamento, conforme a interpretação aqui sugerida, impulsionou nos depoentes a consciência de que diversas objetivações do espírito humano são possíveis de serem apropriadas por eles. Não mais um vislumbre, mas uma possibilidade concreta no desenvolvimento da individualidade.

Se as atividades acadêmicas (intraclasse, aulas técnicas, estágio, pesquisa, extensão, monitoria) corroboram as potencialidades de autonomia, percebo que as extraclasse seguem caminho semelhante, todavia ultrapassam os sentidos mais pragmáticos relacionados ao projeto do estudante, sendo substanciais para as convicções do “ir adiante” construídas pelos depoentes. Espelhar-se nos professores e contatar com potencialidades do humano imprevisas em seu projeto, por exemplo, mostram-se demasiadamente salutareis no empoderar-se de si. Isto é, esses consistem em importantes componentes materiais e simbólicos do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais a serem considerados como aquelas diferenças significativas nos processos de reprodução escolar das desigualdades, como afirmaram Nogueira e Nogueira (2006).

Nesse momento, temos uma contradição a ser trabalhada, evidenciada ao dialogar novamente com Joyce Berth (2019): esse conjunto de práticas extraescolares, que compuseram as potencialidades de empoderamento, associadas àquelas de autonomia, concorreu para “o desenvolvimento estratégico e a recuperação consciente das potencialidades de **indivíduos** vitimados pelos sistemas de opressão”, mas não para a “libertação social de **todo** um grupo”.

A história de vida desses estudantes foi evidenciando que suas jornadas tiveram componentes que corroboraram, objetiva e subjetivamente, o desenvolvimento de um projeto de profissionalização para uma qualificação de nível superior, orientado seguramente pelas determinações da sociabilidade capitalista considerando seus “lugares” sociais (como classe, gênero e raça). Tem-se um cenário de universalização do acesso ao Ensino Básico a partir da

década de 1990, o que, conforme demonstrado no capítulo 04, não foi acompanhado de estruturais transformações nas condições da oferta, permanência e êxito dos estudantes na escola. Ainda assim, o projeto que esses agentes, inicialmente cunhado por seus familiares mais próximos e, em alguns casos, por outros agregados da família, já contemplara a educação superior como “norte”.

As famílias dos entrevistados conseguiram mediante várias estratégias constituir disposições neles para que seguissem esse tipo de projeto. Inclusive, como foi possível perceber em algumas entrevistas, a “flexibilização” de certas relações de gênero, como, por exemplo, quando as meninas relataram terem sido “liberadas” do serviço doméstico ou da necessidade de “ter um relacionamento” para que focassem suas energias em seu próprio projeto – referências apresentadas espontaneamente nas entrevistas de Magnésio, Tungstênio e Selênio.

Como exposto no quinto capítulo, não foram desenvolvidas potencialidades emancipatórias contra-hegemônicas no sentido do reconhecimento de um projeto maior de classe ou de outra coletividade. Mesmo que eles tivessem contatado várias objetivações do gênero humano e tendessem a se tornar artífices de seus próprios projetos, agregando esses “novos” “mundos possíveis” que o IF os apresentou, essas diversas experiências declaradas menos apresentam a consciência e ação quanto às contradições que viveram e/ou vivenciarão, seja na relação com o mundo do trabalho, seja com outras questões de ordem sociocultural.

Indiscutivelmente, o “empoderar-se de si” dessas e desses jovens faz parte do escopo de uma estratégia contra-hegemônica, ou seja, a ampliação da individualidade também está inscrita no se reconhecer do “ir adiante”. Entretanto, a ausência de um projeto de base efetivo de empoderamento, no sentido de direcionamento concreto deles, na participação esfera pública e/ou para o reconhecer e agir em relação ao seu projeto para além de profissionalização, tende a mascarar a permanência de relações estruturais de desigualdades que se dão por via da escolarização.

O empoderamento se dá por apresentar e fazê-los se aperceberem de suas capacidades de ação individualistas diante do lidar com o seguimento do seu projeto. Mas não é capaz de corroborar a construção dessa articulação com o empoderamento de grupos sociais desprivilegiados, os quais alguns deles pertencem pluriperspectivamente. Torna-se um empoderamento de si sem empoderamento entre si. Mais uma faceta da individualidade com individualismo.

Essa foi a contradição percebida no capítulo anterior, ao lidar com as questões relacionadas à militância de ordem político-social. Mas, ao mesmo tempo, pode não ser uma contradição se perceber que esse modelo de empoderamento e transformação social estaria associado aos propósitos de como esses conceitos foram apropriados pelos organismos multilaterais do capitalismo. Mais uma vez se reconhece os transformismos que podem acometer raízes teóricas as quais se baseiam o Ensino Médio Integrado, como citado no capítulo 03. Em parte, esse transformismo ocorreu durante a construção dos Institutos Federais no projeto do Partido dos Trabalhadores, na busca de uma conciliação entre a agenda desses agentes multilaterais do capital com demandas de setores das classes populares, conforme se mostrou a estratégia de gestão do grupo vencedor nas eleições de 2002.

Berth (2019) disserta sobre o sentido do transformismo (embora não utilize esse conceito) do empoderamento, ao se referir a sua cooptação pelo discurso dominante *mainstream*:

[...] o fato de conceito de empoderamento ter sido cooptado pelo discurso dominante do *mainstream* de agências internacionais, como o Banco Mundial, para servir como um instrumento de manutenção das práticas assistencialistas, de modo a continuar exercendo o controle social sobre grupos oprimidos e não incentivar a transformação. Essa dominação estaria atendendo a uma lógica neoliberal, que não visa o fortalecimento comunitário, fazendo a manutenção do confinamento aos lugares sociais específicos. [...] Mais uma vez vemos uma teoria ser concebida com propósito revolucionário e transformador para ser desvirtuada a atender algum interesse de grupos dominantes. (BERTH, 2019, p. 57).

A promessa de “transformação social” se colocaria como uma virtualidade da escola, ou seja, corroboraria a criação de mecanismos para a participação na esfera pública – já que essa mesma escola consegue ativar disposições de autonomia – mas não impele a uma qualificação concreta para a participação social. Logo, a vida do estudante no Ensino Médio Integrado circunda em torno de seu projeto de profissionalização superior, ou ainda de outras atividades que façam parte de seus propósitos mais particulares (como, por exemplo, as ações religiosas no caso de Lítio), mas não se contempla o projeto de emancipação social maior, que perpassaria o empoderamento “entre si”. Esse pode ser mais um dos pontos que empiricamente, expressam, o paradoxo dos Institutos Federais enunciado por Fornari (2018).

Não houve, por meio das convicções dos depoentes, leituras que se aproximassem mais claramente da ampliação da participação social, ou ainda do reconhecimento por parte deles desses mecanismos pela instituição – o mais próximo foi o desenvolvimento do “pensamento crítico” desenvolvido com as aulas de Ciências Humanas. O empoderamento de si mediado

pela escola tende a ser “norteado”, enquanto as possibilidades do “suleamento” se restringem ao reconhecimento de mecanismos de dominação por meio do “pensamento crítico”, sem outras ações efetivas de ordem coletiva. Em síntese, embora se perceba o desenvolvimento dessas disposições de um empoderamento individual, não se percebeu o caráter de transformação social, no seu sentido contestador e revolucionário, que “pode fazer parte do desenvolvimento do papel da escola”, caso fosse considerada a leitura já aqui realizada por Tonet (2013).

O IF, desse modo, ao se tornar um ponto de inflexão ímpar nessas jornadas, ao desenvolver e potencializar o projeto do estudante, também promove um fechamento desse investimento à esfera individualista do sujeito. Os indivíduos localizam algumas contradições em seu desenvolvimento, como quando puderam ter contato com as rápidas experiências de estágio supervisionado, ou ainda nas poucas vivências com o mercado de trabalho (nos casos apresentados de Lítio e Flúor no capítulo 04), assim como nos movimentos político-sociais dos quais participaram – ainda que associados individualmente aos seus próprios projetos (nas experiências vivenciadas por Urânio, Flúor e Lítio, no capítulo 05).

As contradições, assim, tendem a ser reconhecidas e vividas de forma mais intensa mais tardiamente, a exemplo do que Foracchi (1977) explicou em sua análise com jovens de classe média. Os jovens das classes populares com os quais eu trabalhei, mesmo tendo conseguido condições objetivas e subjetivas melhores do que a “norma” – ou seja, melhores condições de realizar o Ensino Médio em uma escola não-precarizada considerando a realidade do Ensino Médio brasileiro – não deixarão de enfrentar as atuais formas históricas das contradições entre trabalho e capital, manifestas, por exemplo, na precarização dos empregos e na desvalorização dos diplomas.

A escola tem condições objetivas e subjetivas de propor a possibilidade do contato concreto dos estudantes com as maiores objetivações do gênero humano, principalmente, àqueles que já vieram para ela com disposições mais solidificadas. E assim tiveram menos chance de sentir em suas peles os mecanismos intra e extraescolares de exclusão. Conforme os dados quantitativos, estes atingiram, em maior parte, alunos pretos e pobres selecionados para estudar no Instituto Federal. O que aqui me faz concordar em parte com a hipótese de Bourdieu e Champagne (2001) sobre a manutenção dos mecanismos de distinção, considerando determinações estruturantes do capitalismo dependente e do racismo estrutural. Dimensões que assim como as relações de gênero, compõem a análise concreta das manifestações da dualidade estrutural na educação.

A presença mais consistente na escola dos estudantes dos estratos sociais que tendem a desistir dos estudos pode corroborar uma modificação estrutural do próprio papel do Instituto Federal no atendimento de suas demandas. Isto é, a partir da avaliação radical dos mecanismos de exclusão intra e extraescolares que podem restringir o desenvolvimento das potencialidades de autonomia e empoderamento a esses estudantes, ainda que estas contenham outras peculiaridades a serem investigadas.

Em conclusão, entendo a possibilidade concreta de uma leitura além da perspectiva crítica de Bourdieu e Champagne (2001), considerando os mecanismos possíveis de desenvolvimento institucional que concorrem à desconstrução da reprodução da desigualdade. A exemplo dos jovens, que desenvolveram suas humanidades na escola, mediante à construção de potencialidades de autonomia e empoderamento, a escola tem de se inclinar a transformar o projeto individual do estudante no sentido de projeto das coletividades que constroem suas identidades. Mas, sobremaneira, criar condições do atendimento às demandas dos alunos que não construíram consistentemente as disposições de autonomia antes de sua entrada no IF, para que esses grupos mais vulneráveis das classes populares tenham a possibilidade de expor mais concretamente suas reais demandas como necessidades formativas da escola, em contraposição ao silenciamento de suas vozes e de seus direitos históricos como vem ocorrendo.

Isso me fez pensar também no meu papel como professor de Sociologia da instituição. Para além da construção de um “pensamento crítico”, quais seriam minhas potencialidades concretas, de meus e minhas colegas servidoras e também dos alunos, mediante as reais possibilidades institucionais, de desenvolver projetos concretos de empoderamento e emancipação? Buscar respostas a esses questionamentos podem nos permitir ir além de leituras consideradas mais fatalistas ou mais redentoras do Ensino Médio Integrado dos IFs. E, assim, desenhar um sentido mais empírico e concreto dele como travessia.

CONCLUSÃO

A história de Florentino Ariza inspirou as primeiras palavras deste texto. Sua introdução no mundo da escrita permitiu-lhe vivências que impulsionaram a história desenvolvida no romance de Gabriel García Márquez. A persistência de sua mãe pelo seu “ir adiante” em potencial, em meio às mais adversas circunstâncias, também esteve com ele em seu “projeto” que, por sua vez, incluía-se na sua jornada. Perceber as sutilezas e os conteúdos históricos e sociológicos de conexões dessa natureza me fizeram apreciar aquela história, assim como o objeto de pesquisa desta tese.

O que motivou as primeiras perguntas do projeto original de pesquisa foi o interesse em entender como os trabalhos realizados pelos educadores – eu sou um deles – da Rede Federal direcionam a formação das alunas e dos alunos de classes populares, que são a demanda por estudantes, e que permanecem ali por um determinado tempo de suas vidas. Para que pudesse originar uma pesquisa acadêmica, tais indagações foram reformuladas e refinadas, assim como foram construídos os demais componentes da investigação: o campo, as leituras teóricas e metodológicas e a proposta do método. Todavia, um *leitmotiv* percorreu as entrevistas, a escrita e o lugar do pesquisador na pesquisa, desde os seus primeiros passos: a busca pela compreensão de um sujeito humano emancipado, na concretude de suas possibilidades e contradições.

Como explicado no terceiro capítulo, a categoria de emancipação é delicada e “espinhosa”. A proposta de um “sujeito humano emancipado”, que ronda o imaginário, a utopia e o horizonte de ideias iluministas e revolucionárias, defronta-se com condições macroestruturais que integram determinações excludentes e alienantes, estruturantes do modo de produção capitalista. Estas que, por sua vez, associam-se às demais relações hierárquicas que constituem mecanismos de distinção e desigualdade entre grupos sociais, como as relações de gênero, raça e etnicidade, estruturadas pelo colonialismo e pelo patriarcado. Ou seja, são diversas as determinações limitantes de processos emancipatórios que fundamentam práticas, *habitus* e os projetos presentes nas sociabilidades. Tamanhas limitações que até mesmo seria possível desconfiar sociologicamente da existência concreta de possibilidades de emancipação. Seguramente, tais questões devem ser consideradas em qualquer análise de natureza sociológica. Tal como reconhecê-las dentro do movimento que indivíduos e grupos realizam no desenvolver de suas jornadas.

Embora considerando as limitações aos processos emancipatórios, compreendo que isso não significa ratificar uma leitura fatalista da história. Pelo contrário: torna-se primaz compreender o movimento e as contradições que desenham as práticas e possibilidades históricas, e, nesse sentido, a emancipação também se orienta como uma possibilidade ou, como tratei ao longo desse trabalho, como potencialidade.

Ao longo dos dois primeiros capítulos, apresentei particularidades que constituem os Institutos Federais e o Ensino Médio Integrado nessas instituições. Estas não deixam de estar relacionadas às heranças de uma história da educação técnica e profissionalizante brasileira com raízes em mecanismos de uma dualidade, própria do processo histórico do sistema educacional brasileiro. Contudo, considerando a historicidade da educação nacional, os IFs são as instituições que, mesmo em número reduzido, apresentam condições objetivas e subjetivas em suas práticas educacionais que tendem a (re)direcionar caminhos possíveis na vida de estudantes das classes populares. Sobremaneira, é necessário entender qual o conteúdo sociológico desse caminho: discussão que esta tese se propôs a apresentar.

A ampliação do acesso às instituições educacionais da Rede Federal na década de 2000, ainda que permeada por problemas de ordem política e institucional que se manifestaram durante sua expansão e interiorização, oportunizou a muitos estudantes, especialmente nos rincões do Brasil, uma possibilidade de desenvolver um “ganho extraordinário” em potencial. Esse processo foi desenvolvido com contradições, descritas e categorizadas por Fornari (2018) como “paradoxo dos Institutos Federais”.

No Ensino Médio Integrado, modalidade de ensino de amplo investimento nessas instituições, residem algumas das principais características empíricas desse paradoxo. O que me motivou a estudar alguns de seus alunos egressos pelo interior do Brasil, e reconhecer como características da particularidade dessas instituições – as quais me senti confortável em chamá-las de escolas – desenvolveram-se nas singularidades de suas jornadas.

A hipótese, derivada do objetivo da pesquisa, partia da proposição de que o modelo de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais possibilitaria aos estudantes experiências que se manifestariam na ampliação da participação política e na construção de itinerários de vida acadêmica e profissional, para além de circunscrições imediatistas da área de formação técnica e do adestramento profissional. Isto é, constituindo-se como potencialidades emancipatórias que não se limitariam apenas ao indivíduo, mas que poderiam se espalhar, de um modo ou de outro, para os seus grupos sociais. As várias mediações que compuseram tanto as trajetórias

dos sujeitos da pesquisa, como a própria instituição e os sistemas educacionais precisaram ser explorados para expor as contradições e possibilidades dessa(s) realidade(s).

As trajetórias escolares dos participantes da pesquisa foram exploradas, em seu desenvolvimento desde o Ensino Fundamental, nas singularidades do cotidiano com suas famílias, bem como dentro do IF e para além dele. Assim sendo, as potencialidades emancipatórias atravessam suas jornadas como um todo. Assim, na exposição da conclusão desta tese, apresento três elementos, que pretendem apresentar um fechamento transitório para as perguntas de pesquisa e hipótese propostas: a) as potencialidades emancipatórias como realidade empírica e concreta nas vivências de estudantes no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais, b) as conclusões quanto ao método de investigação, e c) as hipóteses para outras e necessárias futuras pesquisas.

Em relação ao primeiro ponto, o estudo do objeto empírico, que se conformou na categoria central da tese – as potencialidades emancipatórias –, permitiu reconhecer como as experiências vivenciadas no Instituto Federal foram agregadas e corroboraram o desenvolvimento de (novas) disposições, que também (re)orientaram os projetos dos participantes da pesquisa. Ou seja, como ações “em potencial” puderam ser lançadas mão nas decisões dos jovens entrevistados e fizeram parte do espectro de disposições de que eles podem se servir na continuidade da condução de suas trajetórias.

Os participantes do *survey* e das entrevistas em profundidade representam a demanda atendida pelo Ensino Médio Integrado dos três Institutos Federais: pessoas oriundas de classes populares brasileiras, em suas diferentes estratificações e diversidades, que nasceram e cresceram no interior do País. Em conformidade com os dados do segundo capítulo, ficaram claras as estratificações dessa demanda, expressas pela análise das condições socioeconômicas daqueles estudantes que tendem a concluir ou não os cursos do Ensino Médio Integrado.

Os alunos pretos e do estrato mais inferior de renda são os que menos concluíram os cursos de EMI e, em particular, o Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, entre os anos de 2011 a 2016. Essa é uma evidência muito importante para a análise dos dados: tanto os respondentes do *survey* quanto os entrevistados por serem “casos de sucesso” (ou seja, concluíram os cursos no Instituto Federal) tendem a apresentar condições distintas daqueles que não o realizaram. Nesse caso, somente poderia apresentar conjecturas, considerando que não realizei um trabalho com os desistentes da escola – o que não contemplava o objetivo estrito da pesquisa. Todavia, ao considerar a trajetória dos entrevistados, pude constatar o processo de

desenvolvimento de disposições e potencialidades emancipatórias que os orientaram a concluir os estudos no Ensino Médio Integrado.

Ficou evidente como se desenvolveu a relevância das disposições constituídas no seio familiar, durante o projeto de escolarização e profissionalização de nível superior na jornada dos jovens entrevistados. Seguramente, esse tipo de herança familiar sedimentou a própria plausibilidade de um projeto possível, ainda que no horizonte das representações das famílias. Os seguimentos desses possíveis projetos foram desenvolvidos por meio de ações práticas, conscientes ou não, realizadas no âmbito familiar. O recurso aos estudos da sociologia da educação com base na teoria bourdiana corroboraram o entendimento do peso da socialização primária no desenvolvimento das vivências desses jovens nos Institutos Federais, especialmente considerando as condições adversas que eles tiveram no Ensino Fundamental, em relação à tendência de precarização da escola pública brasileira.

Os depoentes da pesquisa pertencem à primeira geração de brasileiros que estudaram integralmente sob a vigência dos Planos de Desenvolvimento da Educação (PDE) e dos Fundos de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEBs), ou seja, sua educação fundamental esteve mediada pela proposta de Estado de universalização do financiamento da Educação Básica. Deve-se ter em consideração que tais ações começaram a ser implementadas na década de 1990 sob orientações dos agentes multilaterais do capital internacional, assim como de setores empresariais nacionais, como aqueles que constituíram o “Compromisso Todos pela Educação”.

Ainda que se orientassem para a universalização da Educação Básica no Brasil – algo até então “raro” na história da educação formal –, segundo Saviani (2007) e Frigotto (2018b), esses planos não atacaram frontalmente os problemas crônicos da educação brasileira, tais como: a remuneração, a formação e as condições adequadas de trabalho dos educadores, e as limitações de ordem estrutural e de segurança das escolas públicas. Esse movimento pode ser percebido na trajetória dos depoentes quando, ao mesmo tempo em que tiveram a garantia do acesso à escolarização fundamental, também reconheceram, de modo mais ou menos consciente, as fragilidades desse sistema educacional. O que foi percebido quando seus familiares buscaram distintas estratégias para a condução de seus projetos em potencial.

Suas famílias buscaram estratégias de distintas ordens, considerando que puderam, de uma forma ou de outra, vislumbrar a concretude de um projeto de escolarização e profissionalização de ascensão social aos seus filhos. O que se passava pela inculcação da

necessidade de um curso de nível superior. O reconhecimento consciente ou não, por parte dos seus familiares dessas “melhores” condições de escolarização em curso no início dos anos 2000, associou-se à construção de certas convicções no interior de cada grupo familiar. Os exemplos de Hidrogênio e Urânio (explorados mais intensamente a partir do quarto capítulo) foram paradigmáticos nesse sentido, ao permitirem perceber a associação entre condições objetivas de investimentos em processos educacionais, com o reconhecimento por parte de seus familiares da possibilidade concreta de um projeto individual de ascensão social via escolarização.

Em comum também a todos os depoentes, que tiveram suas trajetórias escolares retratadas sociologicamente, foi a existência de um tipo de acompanhamento pedagógico paralelo à escola, mais ou menos sistemático, ao longo de sua escolarização primária. Esse acompanhamento se manifestou, sobremaneira, por meio de processos de alfabetização no seio familiar e o contato com a cultura letrada, ou ainda com a aproximação com pessoas e instituições que poderiam potencializar a inserção da criança ao mundo dos conhecimentos escolares. O que de fato, tende a moldar mentalidades da possibilidade concreta da realização de projetos de profissionalização superior e ascensão social.

Embora, a obrigatoriedade e expansão do Ensino Básico diminuam a distância entre as práticas escolares e as classes populares, nesta pesquisa, percebi que as famílias dos entrevistados precisaram articular distintas estratégias para resistirem aos novos mecanismos de exclusão (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001), que acompanham esse processo de reforma dos sistemas educacionais. O Instituto Federal, a meu ver, conformou-se naquela instituição educacional pública que se aliou às difíceis labutas dessas famílias e desses jovens no processo de consolidar as disposições e comportamentos relacionados à cultura escolar. Encontraram em uma única instituição, a princípio, condições mais adequadas de prosseguimento do projeto construído.

Desse modo, ficou evidente a ação de mecanismos intra e extraescolares sobre os estudantes pertencentes aos estratos socioeconômicos e raciais mais vulneráveis, e que são os que abandonaram a escola no período estudado no capítulo 02. Tais mecanismos de exclusão foram construídos não somente no IF, mas ao longo de suas jornadas. Se partisse da leitura bourdiana, esses seriam os grupos mais suscetíveis ao desinvestimento no mercado escolar, e considerando o “risco muito alto” em um investimento escolar de longo prazo, seriam as famílias e os jovens que realizam a prática de autoeliminação subjetiva e objetiva da competição escolar (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006). Destarte, classe e raça não podem ser dissociadas

em uma análise da dualidade estrutural na educação brasileira, sendo a exclusão de alunos no IF mais uma de suas manifestações empíricas.

Quanto à profissionalização de nível médio, esta se incorpora como um discurso legitimador da busca pelo Instituto Federal, que, na verdade, mais se aliançou à continuidade daquele primeiro projeto de escolarização superior dos jovens entrevistados. O que não significa minimizar ou entender a formação profissionalizante “apenas” como um *plus*, mas percebê-la no processo de sedimentação das disposições ascéticas averiguadas junto aos depoentes da pesquisa. Ainda que não se utilizem da formação técnica para o ingresso imediato no mercado de trabalho após a conclusão do Ensino Médio Integrado, aquelas experiências concorreram para a edificação de potencialidades de autonomia, reconhecidas nas convicções dos entrevistados por meio de conceitos como liberdade e disciplina.

Aqui, seguramente, deve-se compreender a precarização do trabalho do técnico em Química, pulverizado nas novas e várias especializações constituídas nas últimas duas décadas, conforme exposto nas leituras de Matsumoto e Kuwabara (2004) e na entrevista com o presidente do CRQ XIII Região. Tais vulnerabilidades para a inserção no mercado de trabalho do profissional técnico foram reconhecidas pelos estudantes durante seu processo formativo. O trabalho técnico não estava associado imediatamente ao projeto de profissionalização superior deles, ainda que corroborasse a constituição das potencialidades de autonomia, assim como a formação acadêmica e as atividades extraclasse.

Desse modo, uma contradição se apresentou, a ser investigada em trabalhos futuros: a formação profissional e técnica desses jovens nos Institutos Federais é salutar na construção de disposições e potencialidades no prosseguimento de seus projetos. Entretanto, essa não se realiza como atividade profissional em seu estrito senso. O que me faz pensar a própria metamorfose do conceito de formação profissional que vem se apresentando aos Institutos Federais.

Conhecer como o conceito de formação técnica e profissional nos IFs se movimenta é fundamental, em especial, para o embate com forças reacionárias que já perceberam o “prejuízo” desse tipo de educação. Afinal, jovens das classes populares tenderiam a buscar postos mais altos de escolarização, o que movimenta a forma e o conteúdo da dualidade educacional brasileira bem como o processo de desvalorização de diplomas (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001). No que tange à educação profissional, o avanço dessas forças conservadoras se apresentou na profissionalização compulsória (im)posta pela Lei 5.692/71,

nas ações “sugeridas” pelo Banco Mundial ao Governo Collor de Melo e implementadas na gestão de Fernando Henrique Cardoso. E agora está associado à contrarreforma do Ensino Médio de 2017 e às atuais indicações de precarização dos investimentos na Rede Federal pelo atual governo federal.

Ademais, compreender a metamorfose desse conceito exige entender como os elementos da sociabilidade capitalista (VIANA, 2015) se desenvolvem nas práticas educacionais no interior do Ensino Médio Integrado. Como reconhecido ao longo desse trabalho, os Institutos Federais não são revolucionários, mas ainda se expressam como instituições de ensino em potencial, que permitem outros horizontes aos seus estudantes das classes populares. Todavia, ao perceber o fechamento do projeto individual do estudante sob si próprio, o que se revelou nas convicções de liberdade e disciplina dos depoentes, pode-se afirmar que a “transformação social”, aludida por Pacheco (2011) e pelos defensores desse projeto, tendem a se conformar e se fixar no indivíduo, em especial, naqueles que haviam rompido ou “resistido” a certas barreiras intra e extraescolares anteriores, de exclusão educacional e, portanto, social.

Para estes, o IF se apresentou como a escola que permitiu que as disposições ascéticas vividas ao longo de sua jornada se conformassem em potencialidades de autonomia frente ao seu próprio projeto. E que as demais atividades vivenciadas durante sua experiência no IF, também se constituíssem em potencialidades de empoderamento, apresentando ao estudante “novos mundos possíveis”, como aqueles ligados às artes, aos esportes, às viagens, à pesquisa, dentre outros. Quanto a essas últimas, ainda que alguns não mais desenvolvessem essas atividades no momento das entrevistas, o horizonte aberto de possibilidades, de um modo ou de outro, transformou a forma e conteúdo das convicções dos depoentes quanto aos seus projetos.

Tanto essa autonomia quanto esse empoderamento estão em consonância e em contradição com a categoria de potencialidades emancipatórias, cunhada nesta tese. Mais uma vez, é importante destacar que essa categoria foi construída no decorrer da própria pesquisa, na medida que a interpretação dos dados autorizara o diálogo mais conexo entre empiria, as teorias (re)estudadas e as representações cotidianas dos depoentes.

A constituição do agente como artífice do seu próprio agir, a apropriação de diversas objetivações e subjetivações do gênero humano e o reconhecimento e ação mediante as estruturas de dominação – elementos que se entrelaçam nessa categoria – ressoam com as

perspectivas de empoderamento e autonomia analisadas, pois edificam a individualidade. Para Duarte (2004), que reconhece a premência da individualidade na teoria de Marx, a história social pode ser vista como um “[...] processo no qual o gênero humano se desenvolve por meio daquilo que é produzido, reproduzido e transformado pela atividade social. Trata-se de um processo histórico de objetivação do gênero humano” (DUARTE, 2004, p. 231). Por conseguinte, a história social se desenvolve com o aprimoramento das individualidades. Sem dúvida, é um “ganho extraordinário” para esses jovens, o desenvolvimento de apetências e disposições em seu “senso prático”, para atuarem diante de distintas e novas objetivações postas, como, por exemplo, aquelas que circundam o cotidiano do mundo acadêmico (projetos de pesquisa, extensão, bolsas de assistência estudantil).

Sem embargo, o sentido da individualidade se desenvolveu em meio a mecanismos estruturantes da alienação. O que pode ser discutido ao se averiguar como (não) se deu a participação dos depoentes em coletividades e seu engajamento em movimentos político-sociais. De forma mais geral, a associação entre o pensamento crítico desenvolvido com os conhecimentos das Ciências Humanas perpassou o reconhecimento da posição e ação deles em relação às demandas coletivas. Aos depoentes da pesquisa, o reconhecimento de certos mecanismos de dominação, referenciados como “pensamento crítico” pode ser pensado como um “salto qualitativo” como diferencial de sua forma de compreensão de ser e estar no mundo. Ou seja, agregam-se à sua individualidade desde que associados ao seu projeto individual, e tendem a ficar nessa dimensão de reconhecimento sem outro tipo de ação de engajamento coletivo.

Diferentemente da leitura de Foracchi (1977), não percebi a associação entre seus projetos de profissionalização e escolarização com projetos conscientes de classe. Para a autora, a luta dos movimentos estudantis, estudados por ela na década de 1960, ainda que se orientasse para a defesa da realização dos próprios projetos individuais dos estudantes, tomou o sentido de um projeto de classe. Isto é, para a própria conformação da pequena burguesia que reivindicara o seu espaço de realização como classe nos níveis mais avançados de escolarização e nas profissões superiores mais restritas. Nessa acepção, pode-se concordar tanto com Foracchi (1977) quanto com Bourdieu e Champagne (2001), ao compreender que é, no confronto entre o mundo profissional (ao qual seu projeto de profissionalização e escolarização de nível superior foi orientado) e o mercado/mundo do trabalho, que as contradições dessas relações podem se tornar mais reconhecíveis a esses jovens. Assim como os mecanismos de inclusão/exclusão que mediam esse confronto.

Kuenzer (2005) e Tonet (2013) deixam claro que não é a escola em si que consegue construir uma proposta de emancipação humana no sentido revolucionário, ou romper com os mecanismos alienantes estruturais. O IF, como expus no quinto capítulo, estruturalmente não teria essa capacidade de “transformação social”, referenciada nos discursos de Pacheco (2011). Como foi possível reconhecer na análise, a escola potencializou o desenvolvimento de mais habilidades e disposições àqueles já “dispostos” para tal. Entretanto, uma importante consideração de Duarte (2004) me sugere um prisma para além de um pretenso sentido alienador e reprodutivista de uma **escola** como o Instituto Federal, pois, para esse autor, o desenvolvimento da individualidade livre e universal, acima do fragmentado sujeito pós-moderno, exige a participação do indivíduo de forma consciente na construção da riqueza universal do gênero humano, o que se dá mediante uma relação consciente com a totalidade (DUARTE, 2004).

A relação consciente com a totalidade se dá em vários níveis, inclusive com a apropriação das formas e códigos simbólicos (subjetivos e objetivos) do lidar com o mundo acadêmico, com as regras do mundo profissional (nas experiências de estágio supervisionado) e no lidar consigo próprio (mediante a constituição de apetências e disposições do empoderamento para si). Desse modo, a assertiva de Tonet (2013), de que “a escola tanto mais é emancipadora, quanto mais e melhor exercer seu papel específico” encontra aqui um conteúdo sociológico.

Seguramente, ela orienta a construção da individualidade, que faz parte de seu papel específico. No entanto, quanto mais ela conseguir se aproximar da constituição da individualidade daqueles indivíduos que fazem parte dos estratos que são “convidados” a se afastarem da escola, mais ela ainda se orienta a essa finalidade. A ampliação, não somente dos mecanismos formais de acesso e permanência das pessoas pretas e dos estratos mais vulneráveis socioeconomicamente, mas também de tecnologias sociais para uma melhor qualidade das vivências desses estudantes nas escolas, é de fato “o” desafio. Desafio que perpassa resistências em relação aos mecanismos convencionais e estruturantes de avaliação, currículo, da relação professor-aluno e escola-aluno.

Esse “ganho extraordinário” que já alcançou tantas pessoas das classes populares, sobretudo no interior do País, necessita ser posto em perspectiva para que o desenvolvimento das potencialidades de autonomia e empoderamento sejam mais ainda alcançáveis para sua efetiva demanda. Aqui, percebe-se o papel importante das potencialidades de participação social em relação a essas duas, pois o reconhecimento de sujeito em seu lugar no mundo (de

classe, raça e gênero, por exemplo) pode inclusive “empoderar” essas pessoas e grupos a entenderem essa escola como sua. E não a sentirem hostil a eles.

Tais conclusões puderam ser desenvolvidas, por um lado, em decorrência da minha própria percepção como educador dessa instituição, que mediou o sentido político da tese. Por outro lado, em um sentido mais estritamente acadêmico, pude compreendê-las por me utilizar do retrato sociológico de modo aplicado, o que me permitiu entender a trajetória do sujeito entrevistado no sentido de uma jornada e, assim, sua vivência no Instituto Federal como travessia no meio desta. Essa assertiva me leva ao segundo ponto dessa conclusão.

Conforme dispus no capítulo 03, utilizei-me do retrato sociológico de modo aplicado com base nas orientações técnicas de Lopes (2012, 2014), Bóia e Lopes (2012), Lopes et al. (2018), Massi (2013) e Lima Júnior e Massi (2015), mas me propus a agregar conhecimentos advindos da leitura crítica de Vianna (2015) à teoria das representações sociais. E isso me afastou da perspectiva teórico-metodológica original de Lahire (2008) que trabalhou os retratos sociológicos associados à sociologia à escala individual.

O recurso ao retrato sociológico me permitiu correlacionar algumas dimensões de análise: a) os elementos das jornadas singulares individuais nos ambientes familiares (nível micro); b) o contexto das escolas e demais instituições em que percorreram o processo de escolarização do depoente antes, durante e depois do IF (nível meso); c) e as determinações de ordem sociopolítica que se deram nas relações entre as políticas públicas educacionais, os projetos de governo e os agentes multilaterais do capitalismo (nível macro). Os depoentes fazem parte de um grupo ainda reduzido de jovens pertencentes a estratos “privilegiados” das classes populares, que tiveram a conjugação de esforços conscientes e não-conscientes de suas famílias, guiando-os por um caminho capaz de suprir carências de disposições não plenamente desenvolvidas em sua escolarização de nível fundamental. Além de as próprias famílias, na figura de algumas pessoas em específico (como algumas mães), terem construído disposições que permitissem a eles arriscar e aproveitar as oportunidades históricas, como “apostar” em uma escola desconhecida – o Instituto Federal –, que tinha a “fama” de distinta qualidade.

Os jovens, que participaram da pesquisa, em especial dos que foi possível realizar os retratos sociológicos, pertencem a esses estratos “privilegiados” das classes populares, e suas famílias, de forma mais ou menos consciente, conseguiram fruir da ampliação do acesso à educação de Ensino Básico no Brasil a partir da década de 1990, ainda que mecanismos estruturais intra e extraescolares de exclusão social se mantivessem em curso. Essas famílias,

ao longo dos anos, construíram diversas estratégias concretas para que eles pudessem desenvolver em suas jornadas esses *habitus* que se manifestaram nas potencialidades de autonomia. E tiveram à disposição, durante o Ensino Médio, uma escola que corroborasse a solidificação dessas potencialidades e o desenvolvimento e de um empoderamento de si. Desse modo, uma análise possível é que escolas, como os Institutos Federais, ainda estariam correlacionadas com a agenda dos reformadores da empresariais da Educação Básica, pois tenderiam a dividir e aumentar mecanismos de distinção dentro das classes populares, ainda que, em um sentido macroestrutural, os indivíduos desse grupo continuem sujeitos às tensões de classe.

Esse tipo de análise foi possível ao tratar, horizontalmente, a trajetória de vida do depoente na forma e conteúdo de um retrato sociológico, mas também, numa perspectiva verticalizada, em que percebi alguns pontos de inflexão nas jornadas, sendo o IF um deles – talvez um dos mais contundentes. O que me permitiu associar o retrato sociológico de cada um deles singularmente às determinações que se dão na ordem da totalidade, seja pelo desenvolvimento das potencialidades emancipatórias relacionadas ao gênero humano, seja pelas questões de ordem histórica e estrutural que circundaram as decisões e ações de seus projetos em (re)construção. Esse tipo de tratamento da trajetória dos entrevistados ainda favoreceu reconhecer particularidades (mediações) que deram o sentido sociológico da análise, como o papel das famílias, ao longo de suas escolarizações, as práticas específicas desenvolvidas no Ensino Médio Integrado nos IFs, e a assunção própria dos projetos pelos próprios durante o EMI, no sentido do desenvolvimento da individualidade com individualismo.

Esses jovens, como eu, realizaram seus estudos de Educação Básica no interior do Brasil. Em espaços que hoje já estão mais marcados pela ampliação dos mecanismos da reestruturação produtiva e do acirramento da competição por postos mais qualificados no mercado de trabalho. Desse modo, a oportunidade de terem esse ganho extraordinário não pode ser minorada. Elas e eles vivem em cidades que apresentam mediações de distintas ordens relacionadas à reorganização do capitalismo dependente do Brasil, como, por exemplo, a presença de setores industriais ou ainda o consistente e complexo setor de serviços presentes nessas localidades.

O terceiro ponto da conclusão se refere às novas possibilidades de pesquisa para a continuidade de compreensão da relação entre potencialidades emancipatórias e o Ensino Médio Integrado.

Caso haja interesse de pesquisadoras e pesquisadores e condições concretas de realização de novas investigações, seria importante comparar a realidade desses jovens com aqueles que estudaram em *campi* de Institutos Federais ainda mais interiorizados, tais como: no Nordeste mato-grossense, que possui o *campus* Confresa do IFMT, que atende pessoas oriundas de áreas rurais demasiado carentes, além de grupos indígenas. Ou ainda os Institutos Federais que atendem comunidades ribeirinhas amazônicas. E assim perceber o sentido histórico e singular de potencialidades emancipatórias mediadas (também) pelo IF nas trajetórias e projetos desses estudantes e suas famílias.

Se viver é muito perigoso¹²⁹, como escreveu Guimarães Rosa, é, nas singulares travessias que se consegue dimensionar o teor e o sentido desse “perigo”. Reconhecer os caminhos e seus meandros consiste em entender como as pessoas atravessaram-nos, sob quais condições, como se entendem, e como estão durante e ao final dessa caminhada. O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal, seguramente, é uma travessia. O estudo de suas particularidades é uma das possibilidades para que, além de ser uma pequena “pinguela” por onde percorrem poucos indivíduos por vez (e ainda muitos podem ficar para trás), se possa entender e estruturar melhor suas vias de acesso e percurso. E, cada vez mais, identificar os perigos da travessia, para que essa experiência possa ser ampliada a fim de ser vivida pelas pessoas que precisam e merecem esse serviço.

Os IFs têm culpa no *study*. E neles – compreendendo sobremaneira a premência do ofício de suas trabalhadoras e de seus trabalhadores que o realizam diariamente – encontram-se várias possibilidades em potencial para o alargamento da travessia, ainda que o rio (ainda) continue revolto e contraditório.

¹²⁹ “Viver - não é? - é muito perigoso. Porque ainda não se sabe. Porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo. O sertão me produz, depois me enguliu, depois me cuspiu do quente da boca”. (GUIMARÃES ROSA, 2006, l. 8216).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Pólen, 2019.
- AMÂNDIO, S. L.; ABRANTES, P.; LOPES, J. T. **A vida entre nós. Sociologia em carne viva.** Porto: Deriva Editores, 2016.
- AMARAL, E. F. DE L.; RODRIGUES, R. DO N.; FÍGOLI, M. G. B. Síntese de migração em Goiás e no Distrito Federal nas últimas décadas. **Sociedade e Cultura**, v. 5, n. 2, p. 127–136, 2002.
- AMORIM, M. M. T. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Conjunto da Educação Profissional Brasileira.** Tese. Doutorado em Educação—Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARRAIS, T. A. Acionando territórios: a mobilidade na região metropolitana de Goiânia e em Aparecida de Goiânia. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 26, n. 1, p. 91–114, 2006.
- AZEVEDO, F. DE et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **HISTEDBR On line**, v. Número especial, p. 188–204, 2006.
- BERTH, J. **Empoderamento.** São Paulo: Pólen, 2019.
- BEZERRA, D. DE S. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politécnica e da integração.** Tese. Doutorado em Educação—São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.
- BOIA, P. DOS S.; LOPES, J. T. Do “flashar” dos 27 à techno-clubber de 40. Retrato sociológico de Maria. In: LOPES, J. T. (Ed.). **Registos do Actor Plural. Bernard Lahire na Sociologia Portuguesa.** Porto: Edições Afrontamento, 2012.
- BORGES, H. Estudantes brasileiros têm desempenho coreano em Ciências, mas MEC ignora. **The Intercept Brasil**, 8 dez. 2016.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Ed.). **Pierre Bourdieu. Sociologia.** Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. **Contrafogos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Eds.). **Pierre Bourdieu. Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2007a.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Eds.). **Pierre Bourdieu. Escritos de Educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007b.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: **A miséria do mundo.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. **Lei 11892 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.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos, , 2008.

BRASIL. **Resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.**, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.**, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018

BRASIL. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, , 2016.

CAETANO, A. A análise da reflexividade individual no quadro da teoria disposicionalista. In: LOPES, J. T. (Ed.). . **Registros do Actor Plural. Bernard Lahire na Sociologia Portuguesa.** Porto: Edições Afrontamento, 2012. p. 13–29.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira. Da colônia ao PNE 2014-2024.** Petrópolis: Vozes, 2016.

CAMPBELL, J. **O Herói de Mil Faces.** São Paulo: Cultrix/Pensamento, [s.d.].

CAMPELLO, A. M. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais - Porjtos em disputa, nos anos 1970 e anos 1990. **Educação e Tecnologia**, v. 12, n. 1, 2007.

CARVALHAL, M. D. O trabalho e a dinâmica territorial do capital. **Revista Pegada**, v. 9, n. 1, p. 125–137, 2008.

CHAGAS, S. E. DE A.; MARTINS, L. S.; BARBOSA, F. A. DO C. Passados presentes nos Institutos Federais. Ensino Médio Integrado e as (des)continuidades nas (in)determinações da dualidade estrutural. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 3, 2019.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. **Crítica y emancipación : Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**, v. 1, n. 1, p. 53–76, 2008.

CHESNAIS, F. As raízes da crise econômica mundial. **Revista em Pauta**, Dossiê Crise e Desenvolvimento. v. 11, n. 31, p. 21–37, 2013.

CHRISTOFFOLI, P. I. Agroindústria. In: CALDART, R. S. et al. (Eds.). . **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro - São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, M. Emancipação: A historicidade do conceito e a polêmica no processo de existência real da existência humana. **Trabalho Necessário**, v. 12, n. 18, p. 74–97, 2014.

CIAVATTA, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento. A historicidade da educação profissional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Eds.). . **Teoria e Educação no labirinto do capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11–37, abr. 2012.

COSTA, A. M. **Educação Profissional e interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional**. Dissertação. Mestrado em Educação—São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, P. L. A.; MARINHO, R. J. DE A. Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs. In: FRIGOTTO, G. (Ed.). . **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo/Brasília: UNESP/Flacso, 2005.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Ed.). . **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FLORO, E. F. **Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Tese. Doutorado em Educação—Marília: Universidade Estadual Paulista, 2016.

FORACCHI, M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FORNARI, L. T. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: possibilidades para contribuir com a emancipação humana**. Tese. Doutorado em Sociologia Política—Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

FORNARI, L. T. **Emancipação Humana e Educação. Possibilidades e desafios dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Curitiba: Appris, 2018.

FRAGA, P.; HELPES, S. S. A dor e a delícia de lecionar Sociologia no Ensino Médio: a experiência de professoras e de professores da rede pública de Juiz de Fora. **Teoria e Cultura**, v. 12, n. 1, p. 113–129, 2017.

FRANKL, V. **Em busca de Sentido**. [s.l.] Edição Kindle, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. DE. **A reforma empresarial da educação. Nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Ed.). . **Educação e crise do trabalho. Perspectivas de Final de Século.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Capitalismo Real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Eds.). . **Ensino Médio Integrado. Concepção e Contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. et al. O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, G. (Ed.). . **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018a.

FRIGOTTO, G. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificado. In: FRIGOTTO, G. (Ed.). . **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018b.

FRIGOTTO, G. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, G. (Ed.). . **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018c.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Eds.). . **Ensino Médio Integrado. Concepções e Contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Ed.). . **Lula e Dilma. 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil.** São Paulo / Rio de Janeiro: Boitempo. FLACSO Brasil, 2013.

GOMES, N. L. **Indagações sobre o Currículo: diversidade e currículo** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, , 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. Volume 2.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, P. C. P.; LAMOS, R. DE A. C. Militarização das escolas da Rede Estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, p. 66–80, 2018.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande Sertão: Veredas**. [s.l.] Lê Livros. Edição Kindle, 2006.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HOROCHOVSKI, R. R. Empoderamento: definições e aplicações. **30º Encontro Anual da Anpocs**, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Geografia, 2017a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2017**. Disponível em: <<https://bit.ly/3gwliAr>>. Acesso em: 10 dez. 2019b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas da População**. Disponível em: <<https://bit.ly/32sCj9X>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012 a 2016.**, 2012. Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/122/pdi.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do curso técnico em Química integrado ao Ensino Médio. Aparecida de Goiânia**IFG, , 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em Química em tempo integral. Inhumas**IFG, , 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio. Eixo Tecnológico: Produção Industrial. Modalidade Presencial.**, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório de Gestão 2012**. Cuiabá: IFMT, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**, 2014a.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório 2013 de Gestão**. Cuiabá: IFMT, 2014b.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.**, 2014c. Disponível em: <http://ifmt.edu.br/media/filer_public/b3/cb/b3cbb909-bb6d-48c7-abe8-d723d23dacc7/pdi-oficial-consup-ultima-versao1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio. Eixo Tecnológico: Produção Industrial. Modalidade Presencial.**IFMT, , 2015a.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório de Gestão do Exercício de 2014**. Cuiabá: IFMT, 2015b.

JOHNSON, T. **Pesquisa social mediada por computador. Questões, metodologia e técnicas qualitativas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o dito, o pretendido e o feito. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15–39, 2000.

KUENZER, A. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Eds.). . **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos meios populares. As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, B. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 11–42, set. 2005.

LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos. Disposições e Variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, C. DE F. D. S. **Qualificação e Formação Profissional no setor de TI no Paraná: um estudo a partir dos egressos dos cursos técnicos do IFPR**. Tese. Doutorado em Sociologia—Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017.

LIMA JÚNIOR, P.; MASSI, L. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência e Educação**, v. 21, n. 3, p. 559–574, 2015.

LOPES, J. T. **Registros do actor plural: Bernard Lahire na sociologia portuguesa**. Porto: Edições Afrontamento, 2012.

LOPES, J. T. Retratos Sociológicos. Dispositivo metodológico para uma sociologia da pluralidade disposicional. In: TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. (Eds.). . **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação**. [s.l.] Humus, 2014.

LOPES, J. T. et al. A orquestra e a vida: percursos juvenis na orquestra geração. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 86, 2018.

LOPES, J. T.; LOUÇÃ, F.; FERRO, L. **As Classes Populares. A produção e a reprodução da desigualdade em Portugal**. Lisboa: Bertrand Editora, 2017.

MACHALA, B. N. A reforma do Ensino Médio no Brasil e seu impacto no ensino da sociologia. **Três Pontos**, v. 14, n. 2, p. 17–25, 2017.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. Jundiaí: Paço Editorial. Edição Kindle, 2017.

MANZKE, G. R. **O Curso Técnico em Agropecuária do CaVG: um estudo de caso acerca da percepção do professorado em relação ao princípio integrador**. Dissertação. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática—Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2015.

MÁRQUEZ, G. G. **O amor nos tempos do cólera**. Rio de Janeiro: Record. Edição Kindle, [s.d.].

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos de Marx de 1861 a 1863**. [s.l.] Livro de Domínio Público, Edição Kindle, s.d.

MARX, K. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, K. **O dezoito de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **O Capital. Volume 01**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSI, L. **Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara**. Tese. Doutorado em Ensino de Ciências—São Paulo: Instituto de Física. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2013.

MATSUMOTO, L. T. J.; KUWABARA, I. H. A formação profissional do técnico em Química: caracterização das origens e necessidades atuais. **Química Nova**, v. 28, n. 2, p. 350–359, 2005.

MINAYO, M. C. DE S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, 2015.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: ESPJV, 2008.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, L. A. A. Á. DE. **Transformismo, hegemonia e subalternidade no pensamento de A. Gramsci**. In: 10º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<https://cienciapolitica.org.br/system/files/documentos/eventos/2017/04/transformismo-hegemonia-e-subalternidade-pensamento-gramsci.pdf>>

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional. O processo de desmantelamento dos CEFETs**. Campinas: papirus, 2003.

PACHECO, E. Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PEREIRA, M. F. V. A inserção subordinada do Brasil na divisão internacional do trabalho: consequências territoriais e perspectivas em tempos de globalização. **Sociedade e Natureza**, v. 22, n. 2, 2010.

PINHEIRO, V.; GUIMARÃES, G. A educação na sociedade da mercadoria: militarização e terceirização das escolas públicas no estado de Goiás. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 253–268, 2018.

PINTO, M. R. DE; SANTOS, L. L. DA S. A Grounded Theory como abordagem metodológica: relatos de uma experiência de campo. **O & S**, v. 19, n. 62, p. 417–436, 2012.

POCHMANN, M. **O mito da grande classe média: capitalismo e Estrutura Social**. São Paulo: Boitempo, 2015.

RAMOS, M. Trabalho e Educação: Implicações para a produção do conhecimento em educação profissional. In: MOURA, D. H. (Ed.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SANTOS, J. A. DOS. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? In: FRIGOTTO, G. (Ed.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

SANTOS, J. DOS; RODRIGUES, J. (Des)caminhos da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Contradições na Trajetória Histórica. **Marx e o Marxismo**, v. 3, n. 4, p. 88–112, jun. 2015.

SANTOS, E. F. **Gênero, educação profissional e subjetivação: discursos e sentidos no cotidiano do Instituto Federal de Sergipe**. Tese. Doutorado em Educação—São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2013.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131–152, 2003.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231–1255, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record. Edição Kindle, 2015.

SILVA, H. F. O. L. DA. **Ajuste Estrutural e Educação Superior no Brasil: princípios negados**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, p. 274–291, 2020.

SOUSA JUNIOR, J. DE. **Omnilateralidade** **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>

SOUZA, H. C. DE O. **Percursos da Educação Profissional de Nível Médio Integrado no IFPR de Telêmaco Borba/PR: uma análise sociológica**. Dissertação. Mestrado em Ciências Sociais—Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: Leya, 2015.

SOUZA, J. **A classe média no espelho**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

SOUZA, J. DOS S. **Dinâmica Populacional na região metropolitana de Goiânia: fluxos e mobilidades**. Dissertação. Mestrado em Geografia—Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2016.

TEIXEIRA, R. A. **Município de Inhumas: com eira e sem beira no descompasso da metrópole**. Dissertação. Mestrado em Geografia—Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2. ed. Maceió: Edufal, 2013.

VELHO, R. S. **As transfigurações da educação na teoria de Florestan Fernandes: Escola e socialização política na formulação estratégica da revolução socialista**. Tese. Doutorado em Educação—Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

VIANA, N. **A pesquisa em representações cotidianas**. Lisboa: Chiado Editora, 2015.

WILLINK, J. **Discipline Equals Freedom**. New York: St. Martin's Press. Kindle Edition, 2017.

Bancos de Dados

PNP. Plataforma Nilo Peçanha 2018. Ano Base 2017. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>> Acesso em 06 jul. 2020.

PNP. Plataforma Nilo Peçanha 2019. Ano Base 2018. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>> Acesso em 06 jul. 2020.

ANEXO A – SURVEY APLICADO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Ciências Sociais
Programa de Pós-graduação em Sociologia

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pesquisa: Qual vida e qual trabalho? Estudo sobre a formação do estudante nos Institutos Federais no contexto da educação profissional brasileira

Pesquisador: Selton Evaristo de Almeida Chagas

Público-alvo: Estudantes egressos do Instituto Federal de Mato Grosso, *campus* Rondonópolis, Instituto Federal de Goiás (*campus* Aparecida/Inhumas)

Técnica de coleta de dados: questionário.

Primeira parte: Perfil do participante

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Sexo
 - a) Feminino
 - b) Masculino
 - c) Outro: _____
- 3) Em que estado brasileiro você nasceu?
- 4) Em qual cidade?
- 5) Onde você está morando hoje?
- 6) Em qual IF você cursou Técnico Integrado em Química?
 - a) IFMT *campus* Rondonópolis
 - b) IFG *campus* Inhumas; c) IFG *campus* Aparecida de Goiânia
- 7) Em que ano você começou este curso?
 - a) Antes de 2010
 - b) 2010
 - c) 2011
 - d) 2012
 - e) 2013
 - f) 2014
 - g) 2015
- 8) Você entrou no IF por meio de alguma política de acesso, por meio de cotas?
 - a) Lei de Cotas (lei federal 12772/2012)
 - b) Sistema de cotas do IFG (ver qual)
 - c) Sistema de cotas IFMT (ver qual)
 - d) Não entrei por meio de cotas

- 9) Em qual tipo de escola você estudou a maior parte dos seus estudos antes de iniciar os estudos no IF?
- a) Escola Pública Municipal;
 - b) Escola Pública Estadual;
 - c) Escola Pública Federal;
 - d) Escola Particular
 - e) Metade em Escola Pública e metade em Escola Particular;
 - f) Metade nas diferentes redes de Escola Pública
- 10) Qual o grau de estudos da sua mãe?
- a) Ensino Fundamental Incompleto
 - b) Ensino Fundamental Completo
 - c) Ensino Médio Incompleto
 - d) Ensino Médio Completo
 - e) Ensino Superior Incompleto
 - f) Ensino Superior Completo
 - g) Pós-graduação (especialização lato sensu)
 - h) Pós-graduação (mestrado/doutorado)
 - i) Sem escolarização formal
 - j) Outro: _____
- 11) Qual o grau de estudos do seu pai
- a) Ensino Fundamental Incompleto
 - b) Ensino Fundamental Completo
 - c) Ensino Médio Incompleto
 - d) Ensino Médio Completo
 - e) Ensino Superior Incompleto
 - f) Ensino Superior Completo
 - g) Pós-graduação (especialização lato sensu)
 - h) Pós-graduação (mestrado/doutorado)
 - i) Sem escolarização formal
 - j) Outro: _____

Segunda Parte: Como você está hoje em dia

- 12) Qual as suas principais atividades do dia atualmente?
- a) Somente estudo e não exerço atividade profissional no momento
 - b) Estudo e trabalho como Técnica/o em Química
 - c) Estudo e trabalho, mas não exercendo a profissão de Técnica/o em Química
 - d) Somente trabalho como Técnica/o em Química
 - e) Somente trabalho, mas não como Técnica/o em Química
 - f) Não estudo e não estou exercendo atividade profissional no momento
- 13) Se você está estudando, qual curso você está realizando hoje? (Escreva se é curso superior/técnico/profissional e o nome do curso)
- 14) Se você está exercendo atividade profissional, escreva o tipo de cargo/atividade que está exercendo e em qual empresa (ou ainda se trabalha por conta própria)

Terceira Parte: como foi sua vivência no IF

15) Quais foram atividades que você participou no IF, além das disciplinas obrigatórias do curso durante seus estudos (pode escolher mais de uma opção)

- a) Projetos de Extensão
- b) Projetos de Pesquisa
- c) Curso FIC
- d) Minicurso em evento
- e) Aulas de reforço de professores
- f) Somente participei das aulas com disciplinas
- g) Outro: _____

16) Você teve as seguintes aulas de laboratório:

- a) Aulas de laboratório de Física:
- b) Aulas de laboratório de Química:
- c) Aulas de laboratório de Biologia:
- d) Aulas de laboratório de Artes/Música
- e) Outro. Qual _____

17) Cite 2 (duas) disciplinas que, segundo você, foram mais importantes para você na sua formação no IF.

18) Marque as opções que condizem com as viagens de campo/técnica que você realizou durante sua trajetória no IF:

- a) Viagem técnica para aulas práticas do curso em empresas ou laboratórios
- b) Viagem de campo para atividades multidisciplinares ou interdisciplinares
- c) Viagem para apresentação de trabalho científico em evento organizado pelo IF
- d) Viagem para apresentação de trabalho científico em evento organizado por outra instituição
- e) Viagem para competições esportivas
- f) Viagem para participar de olimpíadas/competições de conhecimento
- g) Viagem para realizar trabalhos voluntários ou beneficentes
- h) Viagem para participar de manifestações políticas e sociais
- i) Não realizei nenhuma viagem/aula técnica durante meu curso
- j) Outro:

19) Qual dessas atividades e projetos o IF te proporcionou (assinalar mais de uma)

- a) Atividades /projeto Instrumento musical
- b) Atividades /projeto de Artes plásticas (desenho, pintura, escultura, outros);
- c) Atividades /projeto de canto
- d) Atividades /projeto de teatro, dança ou cinema;
- e) Atividades /projeto de literatura
- f) Atividades /projeto de formação política (grêmio estudantil, assembleias, comissões estudantis, por exemplo)
- g) Atividades /projeto de formação religiosa/espiritual
- h) Curso de Idiomas
- i) Não participei de outras atividades/projetos além do curso
- j) Outro. Qual? _____

20) Você participou de esportes ou competições desportivas durante as aulas no IF?

- a) Sim. Qual? _____
- b) Não

- 21) Se respondeu sim à pergunta anterior, escreva qual o nome do esporte ou competição desportiva que participou durante sua vivência no IF.
- 22) Você precisou do apoio da equipe multidisciplinar do IF?
- a) Sim, b) Não
- 23) Caso tenha respondido sim na questão anterior, qual desses serviços você precisou:
- a) Assistente social,
b) Psicólogo,
c) Técnico em assuntos educacionais,
d) Assistente de aluno
e) Serviços médicos (seguro-estudantil, médico, enfermeiro, outros)
f) Nunca precisei desses serviços especializados
g) Outros. Qual? _____

Quarta Parte: Estágio e Experiência Profissional

- 24) O estágio obrigatório teve uma relação direta com a formação do curso técnico em Química?
- a) Sim b) Não
- 25) Caso tenha respondido NÃO, explique porque o seu estágio não teve relação direta com seu curso.
- 26) Qual dessas opções é a que melhor descreve onde você realizou o seu estágio (marque somente a opção que melhor diz caracteriza o seu estágio)
- a) No IF – participação voluntária / sem bolsa em um projeto de pesquisa
b) No IF – em um projeto de pesquisa com bolsa de iniciação científica (PIBIC, PIBITI)
c) No IF – em projeto de extensão (com ou sem bolsa)
d) No IF – em projeto de ensino ou monitoria de disciplinas na área de Química (com ou sem bolsa)
e) Em laboratórios escolares de Química, Física e outros (não relacionado a bolsa PIBIC/PIBITI)
f) Fiz atividades curriculares complementares que foram reconhecidas como estágio
g) Em uma Indústria alimentícia ou de bebidas
h) Em uma Indústria farmacêutica ou farmácia de manipulação
i) Em uma empresa de comercialização de produtos químicos
j) Em uma estação de tratamento de águas e efluentes
k) Nenhuma das opções anteriores
- 27) Escreva o nome do local (escola, empresa, setor do IF) que você realizou o seu estágio.
- 28) Você foi bolsista ou estagiária(o) durante o curso?
- a) Sim b) Não
- 29) Os aprendizados do estágio/bolsa ajudam você hoje no seu trabalho/estudos?
- a) Sim b) Não
- 30) Comente um pouco sobre como os conhecimentos e experiências do seu estágio ou bolsa te ajudam (ou não te ajudam) no seu curso ou trabalho que faz hoje em dia.

Quarta Parte: Mais um pouquinho sobre a vivência no IF

31) Durante o IF, você participou de algum movimento político ou social (pode selecionar mais de um)?

- a) Grêmio Estudantil;
- b) Movimento grevista;
- c) Associação de Moradores de Bairro;
- d) Sindicato;
- e) Partido Político;
- f) Movimento feminista / LGBTQIA+;
- g) Movimento por igualdade étnicorracial;
- h) Movimento beneficente ligado a religiões;
- i) Movimento ligado à reforma agrária / trabalhadores do campo;
- j) Movimento indígena/quilombola;
- k) Não participei de movimentos político/sociais;
- l) Outro: _____

32) Hoje, você participa de algum movimento político ou social?

- a) Sim; b) Não

33) Caso tenha respondido sim, qual desses movimentos você participa hoje em dia?

- a) Grêmio Estudantil;
- b) Movimento grevista;
- c) Associação de Moradores de Bairro;
- d) Sindicato;
- e) Partido Político;
- f) Movimento beneficente ligado a religiões;
- g) Diretório Central dos Estudantes (DCE);
- h) Movimento feminista / LGTBTTI+;
- i) Movimento por igualdade étnicorracial;
- j) Movimento ligado à reforma agrária / trabalhadores do campo;
- k) Movimento indígena/quilombola;
- l) Não participei de movimentos político/sociais;
- m) Outro: _____

34) Você aceita ser contatado para a continuidade da pesquisa?

Obrigado pela atenção!
Doutorando Selton Evaristo de Almeida Chagas

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

Pesquisa: Qual vida e qual trabalho? Estudo sobre a formação do estudante nos Institutos Federais no contexto da educação profissional brasileira

Pesquisador: Selton Evaristo de Almeida Chagas

Público-alvo: Estudantes egressos do Instituto Federal de Mato Grosso, *campus* Rondonópolis, Instituto Federal de Goiás (*campus* Aparecida/Inhumas)

Técnica de coleta de dados: entrevista semiestruturada.

Roteiro para entrevista semiestruturada (questões norteadoras):

Número da entrevista: _____

Data/Local: _____

IF em que o entrevistado concluiu o curso: _____

Bloco 1 - Sobre as experiências vividas e construídas no IF – visão geral

- 1) Durante o curso Técnico Integrado em Química, pode me citar algumas experiências que foram marcantes para você durante a realização do curso?
- 2) Pode me explicar alguns exemplos práticos de como conhecimentos e experiências que você aprendeu e viveu no IF que fazem diferença para você hoje em dia? No seu trabalho, na relação com a família, com amigos, por exemplo.

Bloco 2 – Um pouco sobre as especificidades da formação acadêmica no IF

- 1) Você citou as disciplinas A e B como as que mais foram importantes para você. Pode explicar porquê?
- 2) Fale me um pouco de suas aulas de campo/visitas técnicas/competições esportivas. O que elas trouxeram de novo para você quando foi aluno do IF?
- 3) Coisas que você vivenciou nessas aulas de campo/visitas técnicas/competições esportivas te ajudam nos lidares com a vida no dia-a-dia?
- 4) Quanto às aulas de laboratório. Pode me explicar como foram e como elas te ajudaram durante o curso?

- 5) Hoje elas ainda te ajudam da vida cotidiana?
- 6) Vamos falar um pouco sobre a dinâmica das aulas. Como você classificaria que foram suas aulas na trajetória do IF. Para que as aulas no IF te prepararam?
- 7) Como as disciplinas da área comum e da área técnica conversaram no dia-a-dia das aulas?
- 8) Vi nas suas respostas que você teve acesso ao serviço de apoio interdisciplinar do IF. Como esse serviço te ajudou naquele período? Acha que essa ajuda ainda hoje foi importante para você?

Bloco 3 – Um pouco sobre as especificidades quanto à formação profissional

- 1) Pelo seu questionário, você realizou estágio no local _____, e foi bolsista/não foi bolsista no local _____ e projeto _____. Em que essa experiência de estágio te ajudou durante a realização do seu curso?
- 2) E hoje, que diferença ela faz nas suas realizações do dia-a-dia?

Bloco 4 - Especificidades no IF – formação social-política

- 1) Pelo seu questionário, vi que você participa dos movimentos _____ hoje em dia. Como você participa desses movimentos?
- 2) Durante sua vivência no IF, você participou dos movimentos _____. Porque você se envolveu com esses movimentos? E como sua vivência no IF tem a ver com sua participação nesses movimentos?
- 3) Houve algum episódio específico em que o conhecimento e vivência nesses movimentos ajudaram você em alguma tomada de decisão? Comente.
- 4) Como as suas relações com pais e amigos (que fez no IF e também amigos de outros círculos) mudou desde que você se tornou aluna/aluno do IF?
- 5) E você, como acha que ser aluno do IF fez de diferença nos caminhos e escolhas que você vem tomando na sua vida?

Obrigado pela atenção!

Doutorando Selton Evaristo de Almeida Chagas

ANEXO C – RETRATO SOCIOLÓGICO DE URÂNIO, CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

Entrevista realizada por telefone. 26/08/2018 e 09/10/2018

Instituto Federal de Goiás

Título do Retrato: Vivências que não foram influências, mas que foram o próprio caminho

Urânio tem 20 anos. O núcleo familiar básico dela tem sete pessoas: ela é a mais filha mais nova de uma família composta por mãe, pai e mais três irmãos e uma irmã. Ela nasceu em Belo Horizonte, e foi criada na cidade de Contagem, na região metropolitana. Seu pai é técnico em Informática a mãe graduada em Recursos Humanos. O pai, além de trabalhar nessa área, também trabalha com venda de roupas em Goiânia, considerando que o negócio de produção e comercialização de confecções movimentava a economia da capital de Goiás. Sua mãe, além de trabalhar nessa área, também faz entrega de marmitas. Ou seja, os pais trabalham em distintas atividades para manter a vida familiar.

A família dela é de origem bem humilde. Lembra-se de quando era criança, os pais a falavam da importância dos estudos. Os irmãos realizaram os estudos de Ensino Fundamental e Ensino Médio. O irmão mais velho tem 32 anos e o mais novo, depois dela, tem 27 anos. Ou seja, os outros quatro irmãos têm idades aproximadas e tiveram sua escolarização em fases muito próximas, num momento em que sua família era bem mais pobre. Inclusive, os seus irmãos tiveram que trabalhar mais cedo para ajudar no sustento de casa. A infância dos irmãos se deu no final da década de 1980 e início dos anos 1990, momento no Brasil marcado pela hiperinflação estimulada, recessão econômica e transição para o Plano Real em 1994. Urânio, que nasceu em 1998, deixa claro que foi privilegiada por estar em um momento econômico de sua família mais estável, e de fato teve mais condições objetivas de poder se dedicar aos estudos.

A alfabetização dela se deu no início dos anos 2000, com a vigência dos Planos Nacionais de Alfabetização voltados para o cumprimento de metas do Brasil em relação a determinados acordos internacionais, dos quais o país passou a ser signatário. Bem como de suas políticas públicas para a educação voltadas ao atendimento da agenda de organismos multilaterais do capital. Esse momento da vida de Urânio, associado ao fato de ter irmãos mais velhos que poderiam ajudar inclusive no cuidado com ela, também colaborou que ela tivesse

tido uma atenção diferenciada de sua família em relação ao seu projeto relacionado à escolarização.

O cenário em que Urânio inicia sua educação formal coloca-se em meio às transformações que a educação brasileira passa ao longo da década de 1990, após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1992 e a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Esse período foi um momento de reestruturação de muitas diretrizes que estruturavam o modelo anterior de educação, ainda advindo das políticas da Ditadura civil-militar. Foi um momento de reorganização dos sistemas educacionais, considerando os novos e velhos rearranjos da contradição entre capital e trabalho, mas agora num cenário de tensão de forças que se dá em um regime democrático.

Todos os irmãos de Urânio estudaram em escolas públicas situadas nos bairros onde moravam, que eram de periferia. Mas o caminho dela teve algumas distinções. Sua família considerava que as escolas públicas não forneciam uma qualidade necessária para uma educação que almejasse um projeto de escolarização bem-sucedido para o ensino superior. Na verdade, essa percepção não se dá necessariamente de forma consciente e racional, mas não deixa de ser reflexiva. Além dessas condições adversas da própria escola pública, os filhos da família ajudavam trabalhando fora, ficando assim ainda mais vulneráveis à não-realização de um projeto pessoal com foco nos estudos e uma qualificação superior.

Urânio, como ela mesmo reconhece, foi a exceção. Ela começou a estudar em Contagem e relata que foi sorteada com uma bolsa de estudos em uma pequena escola particular, onde iniciou seus estudos. Após ter sido contemplada, principalmente a sua mãe, passou a buscar bolsas de estudos em escolas particulares, que tinham mais qualidade de educação do que as escolas públicas, para que ela se mantivesse estudando em melhores condições que seus irmãos.

Em casa, Urânio recorda-se de brincadeiras relacionadas aos estudos. Por exemplo, os seus pais premiavam quando ela fazia atividades como leitura e soletração. Os prêmios eram caixas de bombons e doces. Os irmãos também participavam, mas eles estavam em outro momento da vida: ou entrando na adolescência e ou na vida adulta. Então, essas brincadeiras eram voltadas sobretudo para ela.

Urânio reconhece que sua infância se deu em um contexto de melhores condições socioeconômicas de sua família. Os outros quatro irmãos estudaram todos em escolas públicas. Que muitas vezes não eram de boa qualidade. Ela, ao contrário, teve a oportunidade de estudar

em escolas particulares, devido ao fato de ter tido bolsa de estudos, principalmente buscadas pela mãe. Quando criança e seus irmãos mais crescidos, sua família se mudou de Minas Gerais para Goiás, na busca de melhores condições de trabalho. Todos esses fatores influenciaram para que tivesse melhores condições de estudos do que seus irmãos. Inclusive poder dedicar-se exclusivamente às atividades escolares. O que não foi possível para eles, pois ainda criança tiveram de trabalhar para ajudar nas despesas domésticas familiares. E, por isso, estudaram em escolas precarizadas e/ou tiveram de conciliar os estudos com o trabalho. Ela se considera privilegiada. No máximo ajudou o pai a lidar com um negócio de *lan house*, o que nem considerava trabalho.

Os pais dela tiveram que realizar seus estudos de Ensino Médio quando os filhos já eram nascidos. A mãe dela, por exemplo, só fez o curso superior quando Urânio já estudava no Instituto Federal. E o pai dela fez o curso Técnico em Informática quando ela esteve estudando o Ensino Fundamental. Desse modo, são adultos que conseguiram avançar na sua escolarização também se utilizando das políticas públicas de ampliação do Ensino Básico e superior ao final do século passado, bem como vivenciaram a valorização também cultural e simbólica do curso superior às classes populares. Vivenciando também os efeitos da “democratização” do ensino, o que pode ter corroborado a tenção de que a filha cada vez mais se dedicasse aos estudos para conseguir seu lugar em um curso superior. Mas estes estudos deveriam ser em uma Universidade Federal, pública e de qualidade. Como Urânio deixa claro em seu depoimento:

A minha família também foi uma família humilde, sempre foi aquela família que além de meus pais, eles priorizavam bem os estudos né, acho que em detrimento das outras famílias na mesma situação, a gente também sempre teve que trabalhar né. Eu mesmo ajudava meu pai na época que ele tinha uma lan house, um pouco antes de entrar no IF, inclusive foi o fato de eu passar no IF que foi quando eles falaram: “não, não trabalha mais, só focar nos estudos agora, e tentar passar numa federal”. Todos os meus outros irmãos, eles trabalharam, estudaram, tentaram bolsa, mas todos fizeram escola particular, então [quer dizer], faculdade particular. Então eles tiveram que trabalhar ao mesmo tempo em que eles estudavam.

Quando Urânio chegou em Goiânia, com 10 anos, os pais primeiro procuraram uma escola particular barata, com o intuito de que continuasse tendo uma educação de qualidade. A última escola que estudou em Belo Horizonte era da rede privada, na qual tinha uma bolsa de estudos. Porém, a escola não era tão boa, e, como não conseguiram mais a bolsa de estudos, os pais resolveram tirá-la de lá. Após isso, ela foi matriculada no ensino público, estudando do sétimo ao nono ano. Ela lembra de sentir diferença no ensino em comparação às escolas particulares que havia estudado. Alguns conhecimentos que já conhecia, teve de ver novamente.

Seus pais não queriam que ela estudasse mais em escola pública, pois começaram a notar seu desinteresse pelos estudos. A quantidade de leitura passou a diminuir consideravelmente, e o interesse pelos trabalhos da escola também. Outras coisas passaram a chamar mais a atenção dela, como jogos de videogame e computador. A mãe tentou vaga para que ela pudesse estudar em um colégio militar, mas não foi contemplada no sorteio de vagas. E então continuou procurando outras opções de escolas públicas. Ela estava procurando pelo CEFET – que é a escola da Rede Federal que há em Belo Horizonte. A partir daí, tomaram conhecimento que na cidade havia o IF.

Ainda assim, em algumas de suas falas percebe-se que as disposições ascéticas e competitivas não foram completamente inibidas nesse período. Como quando ela relata sua experiência de ter participado das Olimpíadas Brasileiras de Matemática para as escolas públicas (OBMEP). Não havia esse tipo de competição na escola particular. E apenas ela e mais dois alunos foram classificados para a próxima etapa das Olimpíadas. Os professores da escola incentivavam em demasiado esses alunos a fazê-la e ter bons resultados.

Diferentemente de qualquer escola frequentada por Urânio antes, inclusive escolas de Ensino Médio que conhecia, o Instituto Federal era muito diferente. Não era do tipo de escolas que pareciam prisões, cheias de grades e muros. O *campus* Aparecida de Goiânia é uma escola aberta em que se podia entrar e sair quando se quisesse. Há um gramado em grande parte da área externa, com bastante espaço e prédios. O IF parecia uma pré-faculdade: além das aulas mais extensas, ela e seus colegas de classe precisavam escrever relatórios, tinham aulas em período integral e várias atividades extraclasse.

Durante os estudos no IF, Urânio foi ao ENET em Brasília. Ela ficou sabendo desse encontro por meio de colegas da UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) e pela influência de uma professora de Sociologia e de um professor de Geografia do IF. A viagem não teve envolvimento da escola, organizada completamente pelos estudantes. Lá ela conheceu pessoas do IFB, UnB e de outros IFs do Brasil.

A experiência do ENET foi mais uma que agregou a ela na sua jornada de aquisição de objetivações mais complexas do gênero humano. Como por exemplo, ter participado da mostra de Arte em Goiás (cidade que foi a primeira capital do estado), participação em projetos de pesquisa, estágio e grupos de estudos.

Em relação ao grupo de estudos, ela menciona que a professora de Sociologia do IF formava grupos de estudos, além de montar palestras dentro e fora do IF. Relembra também atividades extracurriculares de Filosofia, bem como a participação em uma palestra que debatia os quarenta anos de instauração da Ditadura Militar no Brasil.

No momento da entrevista, ela era militante do Movimento da Casa do Estudante (MCE), tendo como um dos objetivos a defesa de programas assistenciais do governo para essa finalidade, como o PNAES (Plano Nacional de Alojamento para o Ensino Superior) e o PNAEST (Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais). Ela mora em Brasília em um alojamento estudantil. Mediante seu engajamento nessa questão, ela estudou e passou a entender como funcionavam as políticas de assistência estudantil. O que, de um modo ou de outro, tem influência no desenvolvimento dos estudos do estudante.

Reconhece que ao ter tido contato com as políticas de assistência estudantil ainda no IF, pode ter clareza da existência desse direito. E o que a fez procurar maiores informações acerca desse assunto, inclusive, ela hoje, vindo a morar em um alojamento estudantil. O que possibilitou que ela fizesse um curso superior fora de sua cidade de origem.

O desenvolvimento desse olhar para as questões sociais, ainda no IF, ajudou-a a decidir por um curso superior pelo qual, ela poderia de algum modo, atuar em projetos voltados a esse tipo de realidade, de melhorar a vida das pessoas. Ela encontrou no curso de Administração a conciliação de seus projetos, individual e coletivo.

Urânio desenvolvia atividades esportivas desde o Ensino Fundamental. E demonstrou disposição para participar de várias atividades extraclasses, construída ainda naquele momento de sua vida. Para ela, participar de experiências esportivas no IF se apresentou marcante por dois sentidos: desenvolver disposições de trabalho em coletividade e ter contato com esportes que antes somente sabia da existência pela televisão na época dos jogos olímpicos. Esportes como beisebol, atletismo e golfe.

O atletismo para ela teve esse diferencial. Descobriu que gostava das diferentes modalidades. Praticou 100 metros rasos, corridas de 1500 metros e algumas pequenas maratonas. Ainda no IF, ela praticou esportes como futsal, tênis de mesa e basquetebol.

As disposições de trabalho em coletividade passam a ser mais movimentadas quando os alunos tiveram de juntos construir parte dos materiais necessários à realização dessas atividades. As raquetes de tênis foram frigideiras. Tacos de golfe eram pedaços de madeira apregoada. Mas todo esse processo foi devidamente orientado pela professora de Educação Física, que realizava o trabalho teórico e prático com os estudantes.

Ela ainda chegou a disputar nessas modalidades esportivas nos jogos dos Institutos Federais (JIFs), competição que, primeiramente, ocorre interna ao *campus* e, depois, reúne participantes dos *campi* daquele Instituto Federal.

E, ao tratar dessas recordações, ela não deixa de transparecer as saudades desses momentos, das novas experiências, dos locais novos que ela conheceu, que até aquele momento na sua vida, ainda não eram práticas tão habituais.

ANEXO D – VAGAS, MATRÍCULAS E INGRESSOS NO IFG E IFMT 2017/2018

Instituto Federal de Goiás	2017				2018			
	Vagas Ofertadas	Ingressos	Matrículas	Unidades	Vagas Ofertadas	Ingressos	Matrículas	Unidades
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	1.316	1.313	4.561	14	1.321	1.352	4.495	14
Cursos técnicos subsequentes	210	211	1.863	13	363	354	834	12
Cursos técnicos concomitantes	615	313	646	5	1.217	930	950	8
PROEJA	885	854	2.285	14	849	715	2.141	14
Graduação	2.162	2.115	8.266	12	2.708	2.456	8.259	5
Pós-graduação lato sensu	61	50	222	3	341	396	548	9
Pós-graduação stricto sensu	43	43	167	3	86	116	207	3
Total	5.292	4.899	18.010	64	6.885	6.319	17.434	65

Instituto Federal de Mato Grosso	2017				2018			
	Vagas Ofertadas	Ingresso	Matrículas	Unidades	Vagas Ofertadas	Ingresso	Matrículas	Unidades
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	3.094	3.062	9.170	19	3.105	3.076	9.753	19
Cursos técnicos subsequentes	1.773	1.455	5.777	19	1.090	1.147	3.759	19
Cursos técnicos concomitantes	325	203	465	5	285	363	477	5
PROEJA	185	138	294	6	115	61	308	7
Graduação	4.307	3.778	11.904	17	2.807	2.596	11.194	18
Pós-graduação lato sensu	3.469	2.446	2.643	9	246	244	2.704	10
Pós-graduação stricto sensu	20	20	55	2	53	51	96	2
Total	13.173	11.102	30.308	77	7.701	7.538	28.291	

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Levantamentos de 2018 e 2019. Elaboração: o próprio autor

**ANEXO E – PESSOAS QUE FORAM REFERENCIADAS PELOS SUJEITOS
ENTREVISTADOS NAS SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES ANTERIORES AO IF**

Entrevistado	Pessoas de Referência	Circunstância mencionada
Hidrogênio	Bisavó Pai Diretora da Escola	Cobrança nos estudos Reconhecimento de paternidade / Financiamento estudos extraescolares Confiança para passar na prova do IF
Magnésio	Mãe	Cobrança nos estudos
Urânio	Mãe	Busca por bolsas de estudos
Flúor	Irmão	Ensinou a ler
Oxigênio	Madrinha Padrinho	Ensinou a ler e contato com o mundo da escrita Inspiração para ser médico
Lítio	Avó	Cobrança nos estudos
Bário	Mãe Tios e tias professores	Ensinou a ler Ensinavam lições complementares à escola
Selênio	Mãe	Brincadeiras na alfabetização / ensinou a pronunciar corretamente as palavras
Cálcio	Prima professora do IF	Cobrança nos estudos / Estudava junto com ela
Estrôncio	Mãe	Mais atenção no acompanhamento escolar
Tungstênio	Mãe	Cobrança nos estudos
Arsênio	Pai Mãe	Cobrança nos estudos Acompanhamento da rotina escolar
Nitrogênio	Mãe	Acompanhamento da rotina escolar / cobrança nos estudos
Hélio	Mãe	Acompanhamento da rotina escolar

ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO – CEP/UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: QUAL VIDA E QUAL TRABALHO? ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA.

Pesquisador: SELTON EVARISTO DE ALMEIDA CHAGAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12238119.2.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.318.807

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo trata da pesquisa intitulada "QUAL VIDA E QUAL TRABALHO? ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA", tem como Pesquisador Responsável: SELTON EVARISTO DE ALMEIDA CHAGAS e faz parte do curso de doutorado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA da FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS da UFG, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lucinéia Scremin Martins.

O mesmo protocolo foi avaliado por este CEP e já se encontra aprovado pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás nº 2.763.263, que se encontra anexo. As entrevistas autorizadas pelo Parecer do CEP/UFG já foram realizadas, e portanto não constam no cronograma de execuções apresentado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a relação entre a trajetória de vida de estudantes egressos e a formação acadêmica, profissional e cidadã desenvolvida enquanto alunos de IF, a fim de entender em que medida esta formação se desenvolve, considerando o contexto história da educação brasileira, no sentido de uma "formação humana integral" para a onilateralidade, como apresentada na fundamentação

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.318.807

teórico-filosófica dos IFs.

Objetivo Secundário:

- Entender a formação do estudante da Rede Federal no contexto e na historicidade das políticas de formação profissional desenvolvidas no Brasil, e em seu contato com as demandas dos agentes influenciadores de políticas públicas para a educação;
- Analisar, mediante a realização de entrevistas com uma amostra de egressos, análises de PPCs e entrevistas com servidores dos IFs em pesquisa evidências que apresentem uma relação entre a formação acadêmica, profissional e político-social desenvolvida em seu período de estudante do IF com suas trajetórias de vida, especialmente após a conclusão do itinerário escolar.
- Realizar o debate acerca da relevância de escolas, como as organizadas pela Rede Federal brasileira, no desenvolvimento de potencialidades concretas de emancipação para jovens e adultos, considerando a historicidade da educação profissional no Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Segundo o pesquisador "os riscos aos participantes da pesquisa relacionam-se sobretudo ao desconhecimento de alguns dos fatos que podem ser questionados pelo pesquisador, no qual o mesmo possa não se sentir apto a responder. No caso dos participantes egressos do Ensino Médio Integrado, ao se questionar acerca de sua trajetória de vida e das experiências escolares, lembranças relacionadas a momentos difíceis da vida, ou ainda que rememoram emoções distintas podem ser acionadas. Caso gerem embaraço ou desconforto ao entrevistado, o pesquisador mediará de modo a dirimir a situação. No caso da pesquisa com servidores do IFG e do IFMT, os riscos se colocam especialmente em relação ao desconhecimento de situações que possam ser levantadas pelos ex-alunos entrevistados, assim como hesitações na emissão de opiniões e/ou julgamentos quanto às práticas educacionais desenvolvidas em sua unidade de IF ou ainda quanto à sua avaliação das políticas públicas. Nesse caso, o pesquisador também atuará de modo a deixar o entrevistado em situação de responder somente àquilo que se sinta apto ou confortável a responder. O mesmo se aplica aos entrevistados dos conselhos regionais de Química".

Como benefícios o pesquisador alerta que estes "não se apresentam aos participantes da pesquisa de forma imediata, mas se revelam de forma mediada e coletiva, na medida que a crítica científica da política pública, com base na avaliação da sua potencialidade de transformação na vida dos agentes envolvidos pode se tornar mais um instrumento de fortalecimento e de luta pela ampliação da mesma. Especialmente, os entrevistados que terão seus retratos sociológicos produzidos e analisados poderão durante e após o momento da entrevista ter acesso a esse

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.318.807

documento, o que pode ser importante para sua autorreflexão individual".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Caráter quanti-qualitativo, com análises de documentos e realização de entrevistas semi-estruturadas. Análise de conteúdo dos documentos (Planos de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos de Cursos) do IFMT e IFG. Realização de Entrevistas semiestruturadas com estudantes egressos dos Institutos Federais em pesquisa para compreender a relação entre as trajetórias de vida dos estudantes e a formação acadêmica, profissional e política potencialmente desenvolvidas em suas vivências no IF. Entrevistas com coordenadores de curso e servidores que trabalharam com os projetos pedagógicos dos cursos analisados. O projeto ora submetido responde ao Parecer Consubstanciado nº 3.022.585 do Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de Goiás, que apontou necessidade de correções no projeto submetido para que a instituição possa avaliar a coparticipação na pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

Informações básicas sobre o projeto;

Folha de rosto devidamente assinada;

Modelos de TCLEs discriminado para cada grupo de participante;

Parecer consubstanciado do CEP/UFG;

Parecer consubstanciado do CEP/IFG;

Instrumentos de coleta de dados.

Termo de compromisso assinado;

Projeto completo;

Carta de encaminhamento das pendências solicitadas pelo CEP/IFG.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise, somos de parecer FAVORÁVEL à APROVAÇÃO deste protocolo, por entender que não existem óbices éticos para a realização desta pesquisa, s.m.j. deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.318.807

APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para maio de 2020.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1338960.pdf	22/04/2019 10:16:11		Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto_Projeto_Selton.pdf	22/04/2019 10:15:19	SELTON EVARISTO DE ALMEIDA CHAGAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3_TCLE_Pesquisa_Selton_UFG_Para_coordenadores_servidores.pdf	18/04/2019 13:12:22	SELTON EVARISTO DE ALMEIDA CHAGAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3_TCLE_Pesquisa_Selton_UFG_Para_CRQ.pdf	18/04/2019 13:10:07	SELTON EVARISTO DE ALMEIDA CHAGAS	Aceito
Outros	4_Instrumento_dados_representantes_CRQ.docx	18/04/2019 13:05:45	SELTON EVARISTO DE ALMEIDA CHAGAS	Aceito
Outros	4_Instrumento_dados_coordenadores_servidores.docx	18/04/2019 13:05:32	SELTON EVARISTO DE ALMEIDA CHAGAS	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_Anterior_IFG.pdf	18/04/2019 13:05:05	SELTON EVARISTO DE ALMEIDA CHAGAS	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2763263_SeltonChagas.pdf	18/04/2019 13:04:54	SELTON EVARISTO DE ALMEIDA CHAGAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	2_Termo_Compromisso_SeltonChagas.pdf	18/04/2019 12:52:49	SELTON EVARISTO DE ALMEIDA CHAGAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	1_PROJETO_SELTONCHAGAS_EMENDA.docx	18/04/2019 12:51:23	SELTON EVARISTO DE ALMEIDA CHAGAS	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RESPOSTA_PARECER_PENDENCIAS_PESQUISA_SELTON_CHAGAS_IFG	18/04/2019 12:48:30	SELTON EVARISTO DE ALMEIDA	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.318.807

Recurso Anexado pelo Pesquisador	019.pdf	18/04/2019 12:48:30	CHAGAS	Aceito
-------------------------------------	---------	------------------------	--------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 10 de Maio de 2019

Assinado por:
Geisa Mozzer
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com