



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Mestrado em Ciências da Educação/ Administração Educacional

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, A REGRA E
O JOGO: ESTUDO DE CASO NO *CAMPUS* BRASÍLIA, DO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DE BRASÍLIA**

Robson Bastos Roen

Orientador: Professor Doutor Ramiro Marques
Coorientador: Professor Doutor Glauco Vaz Feijó

Janeiro, 2020



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Mestrado em Ciências da Educação/ Administração Educacional

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, A REGRA E O JOGO: ESTUDO DE CASO NO *CAMPUS* BRASÍLIA, DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA

Trabalho de Projeto para obtenção do grau de Mestre no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Robson Bastos Roen

Orientador: Professor Doutor Ramiro Marques

Coorientador: Professor Doutor Glauco Vaz Feijó

Santarém, 2020

Resumo

ROEN, Robson Bastos. Reforma do Ensino Médio no Brasil, a regra e o jogo: estudo de caso em um campus do Instituto Federal de Brasília - IFB. Dissertação, Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional, Instituto Politécnico de Santarém, 2019.

O presente Trabalho de Projeto tem como fulcro questões pertinentes a Reforma do Ensino Médio, presentes na Lei 13.415/17, sancionada em 16 de fevereiro de 2017 e que teve como origem a Medida Provisória – MP- 746/2016, apelidada de Reformulação do Ensino Médio, aprovada no dia 08 de fevereiro do mesmo ano, por meio do Projeto de Lei de Conversão – PLC -34/2016, tendo como condição de implementação, aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Essa reforma tem cinco itinerários formativos, tendo sido destacado nesse trabalho o FTP – Formação Técnica Profissional – por meio de Estudo de Caso, em turma de Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – CTIEM – do Campus Brasília – CBRA, do Instituto Federal de Brasília – IFB. Essa turma foi acompanhada desde 2015 até 2017, por meio de diferentes bancos de dados, análise de Atas de Colegiado, com a finalidade de se fazer uma proposta de intervenção para maior eficácia de cursos dessa modalidade nesse e em outros *campi* dos Institutos federais, independentemente da efetivação da Reforma do Ensino Médio.

Palavras Chave: Reforma do Ensino Médio; Intervenção; Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

Abstract

ROEN, Robson Bastos. Reform of High School in Brazil, the rule and the game: a case study in a campus of the Federal Institute of Brasília - IFB. Dissertation, Master in Educational Sciences / Educational Administration, Polytechnic Institute of Santarém, 2019.

The present Work Project has as its core issues pertinent to the Reform of Secondary Education, present in Law 13.415 / 17, sanctioned on February 16, 2017 and that had as its origin the Provisional Measure - MP-746/2016, dubbed the Reformulation of Education Which was approved on February 8 of the same year, through the Conversion Law Project - PLC -34 / 2016, with the condition of implementation, of the National Curricular Common Base - BNCC. This reform has five training courses, and in this work the FTP - Professional Technical Training - was highlighted by means of a Case Study, in a group of Technical Course in Informatics Integrated to High School - CTIEM - Campus Brasília - CBRA, Federal Institute of Brasília - IFB. This group was monitored from 2015 to 2017, through different databases, analysis of Collegiate Minutes, with the purpose of making a proposal for intervention for greater effectiveness of courses of this modality in this and other campuses of the federal Institutes, regardless of the effectiveness of the Reform of Secondary Education.

Keywords: High School Reform; Intervention; Technical Course in Computer Science Integrated to High School.

Lista de Figuras

Figura 1 - Pirâmide da Aprendizagem de William Glass.....	17
Figura 2 - Estrutura Organizacional do Mec.....	72
Figura 3 – Itinerário Formativo Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.....	90

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Evolução da Relação dos Alunos Concluintes/Matriculados no IFB...	20
Gráfico 2 - comparativo de concluintes/matriculados nos <i>campi</i> do IFB em 2017.	25
Gráfico 3 – Comparativo de Gastos em educação de FHC a Temer.....	46
Gráfico 4 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades.....	48
Gráfico 5 – nº de alunos por Unidade de Ensino 2015.....	65
Gráfico 6 – nº de alunos por Unidade de Ensino 2016.....	65
Gráfico 7 – nº de alunos por Unidade de Ensino 2017.....	66
Gráfico 8 – Evolução de matrículas IFB 2015 a 2017.....	67
Gráfico 9 - Evolução de matrículas CBRA 2015 a 2017.....	67
Gráfico 10 - Matrículas Curso Técnicos Rede Pública.....	70
Gráfico 11 – Nº de matrículas na educação básica	74
Gráfico 12 - Formação Docente.....	90
Gráfico 13 – Professores da área propedêutica X professores da área técnica...	91

Lista de Quadros

Quadro 1 – Sondagem de Expectativas.....	64
Quadro 2 – Faces do Objeto de estudo	69
Quadro 3 – Dados do Curso.....	89
Quadro 4- Rede de Ensino de Origem	92
Quadro 5 – Eleição de Representantes Discentes.....	96
Quadro 6 – Resultados após Conselho de Classe.....	101
Quadro 7 – Egressos.....	107

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBRA – *Campus* Brasília

CCTIEM – Coordenação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

Certific – Programa Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial
Continuada

CGEN – Coordenação Geral de Ensino

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

Conif - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional,
Científica e Tecnológica

CP – Coordenação Pedagógica

CPE – Centros Populares de Cultura

CRA – Coordenação do Registra Acadêmico

CTIEEM – Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio

CTIEM – Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

CUT – Central única dos Trabalhadores

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMI – Ensino Médio Integrado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

Etefs – Escolas Técnicas federais

FE – Faculdade de Educação

FE – Faculdade de Educação

FHC – Fernando Henrique Cardoso

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de
Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e
Valorização do Magistério

GRES – Grêmio Recreativo Escolas de Samba

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFB – Instituto Federal de Brasília

Inep – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Jeduca – Associação de Jornalistas de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento
ONGs – Organizações não Governamentais
PAC – Plano de Aceleração do Crescimento
PAS – Programa de Avaliação Seriada
PC – Plano de Curso
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional
PDS – Partido Democrático Social
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL – Projeto de Lei
PLC – Projeto de Lei de Conversão
PLOA - Projeto de Lei Orçamentária
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
Pnac – Plano nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE – Plano Nacional de Educação
PPB – Programa Brasil Profissionalizado
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPI – Projeto Político Institucional
PPP – projeto Político Pedagógico
Proeja – programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação
Básica Na Modalidade de Jovens e Adultos
Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT – Partido dos Trabalhadores
RAE – Revista de Administração de Empresas
Remi – Regulamento do Ensino Médio Integrado
REPT – Rede Federal de Ensino Profissional e Técnico
RET – Regulamento do Ensino Técnico
RIFB – Reitoria do Instituto Federal de Brasília
SAM – Serviço de Assistência a menores
SBH – Sociedade Brasileira de História
Semtec – Secretária de Educação Média e Tecnológica
Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Sesc – Serviço Nacional do Comércio
Sesi – Serviço Social da Indústria
Siape – Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
Sigepe – Sistema de Governo dos Servidores Públicos Federais
SISU – Sistema de Seleção Unificado
UEP – Unidade de Ensino e Produção
UNE – União Nacional de Estudantes
Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
Unicef – Fundo das nações unidas para a Infância
USF – Universidade de São Francisco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 - DEMOCRACIA EDUCACIONAL E O PROCESSO DE IFETIZAÇÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS: PERCURSO HISTÓRICO E LEGISLATIVO	27
1.1 O processo de Ifetização: integração entre o Ensino Médio e o mundo do trabalho	46
1.2 Ensino Profissionalizante no Brasil: mitos e desafios	51
2 - DELIMITAÇÃO DO CASO E PREMISSAS METODOLÓGICAS	63
2.1 Dimensão da pesquisa e demarcação do objeto de estudo	68
2.2 Técnicas e regras de Investigação	72
2.1.1 Lócus e participantes da pesquisa	74
2.3 Delimitação do problema de pesquisa.....	78
3 – O ENSINO MÉDIO E A UTOPIA DA INTEGRAÇÃO	86
3.1 <i>Habitus</i> do Ensino Médio Integrado no Campus Brasília do IFB	89
3.2 1º ano – distopia	92
3.3 2º ano – êxodo e travessia	101
3.4 3º ano – quarto de despejo	106
4 – NEXUS: A REFORMA E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO	110
4.1 O nexu da Reforma do Ensino Médio	111
4.2 Princípios do Projeto de Intervenção no contexto da Reforma	114
4.3 Clivagem: Projeto de Intervenção embrionário	117
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	128

INTRODUÇÃO

Este Trabalho aborda os impactos da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do *Campus* Brasília, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília. Ao se debruçar sobre a Reforma do Ensino Médio, na busca do entendimento sobre os tipos de regulação do ensino em tempos de reformismos no Brasil, Previdenciária, Tributária, Trabalhista, entre outras, foi possível verificar, em períodos em que essas reformas conversam entre si, a educação como interseção desse diálogo, cabendo a ela suscitar nos indivíduos “um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade, a que pertença, considere indispensável a todos os seus membros” (Durkheim, 1978, p.40).

Sendo assim, de maneira pragmática, por meio da leitura de Atas e Súmulas de Colegiado, análise de banco de dados do Registro Acadêmico, da Coordenação de Curso e da Coordenação Pedagógica, entre outros, alinhavaram-se diferentes possibilidades para se intervir no cotidiano educacional, em particular, do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio desse *campus*, em dias idos e vividos e, inevitavelmente, nos porvires, nesse cotidiano cheio desafios, ameaças e, talvez, oportunidades.

Para tanto, seguiu-se um fluxo conceitual, histórico e literário, estruturantes da arquitetura desse Estudo de Caso, de cunho não só memorialista, uma vez que não só se retroalimenta das vivências do mundo da educação e das experiências ambientadas no *campus* em relevo, mas que se lança ao futuro dentro das previsões orientadas pelos dados que fundamentaram essa pesquisa.

Ou seja; este estudo viu-se obrigado o olhar para o futuro, uma vez que, também, ocupa-se do que está guardado para o porvir do Ensino Médio Profissionalizante, para o que se pode esperar após a Reforma do Ensino Médio e como o *Campus* Brasília deve organizar a Gestão Educacional, mantendo a capacidade de oferecer um ensino de qualidade, independentemente da reforma.

Para início de conversa, entrando na espiral do tempo, esta pesquisa utiliza, como mote, o realismo introspectivo de O Ateneu, de Raul Pompeia (1998), que pode ser considerado esboço dessas “coisas vividas”, ou espelhadas, no sistema educacional do século XIX. Desse tempo até hoje, pouca coisa mudou e, no mundo da educação, as bases do *modus vivendi* oscilam entre avanços e retrocessos e influenciam o *modus operandi* das instiltualizações, ora mais reacionárias, ora mais vanguardistas, e isso é rapidamente absorvido pelas escolas, independentemente do sistema ao qual pertençam.

Dessa forma, foram escritas páginas e mais páginas sobre os caracteres das organizações sociais e dos sistemas criados por elas, tais como as unidades de ensino e as coisas que nelas são vividas desde a sua gênese, inscrições representativas dos modos e práticas sociais do ser humano, fontes de produção científica, cultural e acadêmica, sempre dependentes de taxonomias, pressupostos teóricos e processos institucionais

Criadas as escolas, no entanto, colateralmente, ergueram-se as “catedrais dos tédios”¹, com gabinetes, salas e corredores, rotinas e procedimentos que, impulsionados pelos modos de produção humana, impregnam-se, nas chamadas organizações modernas, pela ideologia fabril, absorvendo, desse sistema, ideias conteúdos, instâncias e modelos.

Assim, padrões mecânicos burocratizados, muito pouco criativos, silenciosos, rotineiros e hierarquizados, em certos momentos, transvestem-se de integração, mas continuam modulados por paradigmas voltados para a produção e com tendência a elitização do ensino e exclusão dos menos favorecidos e dos que não atendem aos padrões que favorecem essa produção.

O Ateneu², portanto, serve aqui como pretexto para se entender os eixos de narratividade que permitem, de trás para frente e vice-versa, questionar correntes pedagógicas, modais de ensino, modelos de gestão escolar, tipologia de escolas, formas de acesso à educação formal, conteúdos programáticos, padrões atitudinais, entre outros aspectos da gramatologia da educação.

São essas exterioridades que acomodam, diacronicamente, a educação a interesses políticos, sociais e econômicos, desde as primeiras civilizações até a contemporaneidade, em constante busca de resignificação. Mas, quando olhadas bem perto, na maioria das vezes, parecem apenas serem o mais do mesmo, vazias e sem sentido, presas a conteúdos programáticos impostos pelos projetos pedagógicos e pelos parâmetros das políticas educacionais das escolas.

Devido a esse panorama, as Ciências Educacionais, em particular a Administração Educacional, deve se ocupar, segundo Filatro e Cairo (2016), para além da dimensão organizacional, da sistemática análise de arquétipos, de comportamentos sociais e individuais, de sistemas históricos e geográficos, na procura de novas acepções no que se refere ao planejamento educacional, tais como as inerentes à

¹ “as escolas tornam-se, para inúmeras crianças e adolescentes, verdadeiras catedrais do tédio”, segundo Lídia Cabral,(2016), docente da Faculdade de Educação e Psicologia, In: <https://www.publico.pt/2016/04/25/sociedade/noticia/para-que-a-escola-nao-seja-uma-catedral-do-tedio-e-preciso-que-os-alunos-contem-1729950>, capturado em 23 de junho de 2018.

² Romance do escritor Raul Pompéia tracejado com o tédio finissicular do autor, que o leva ao suicídio em 1895.

gestão de projetos, a planos de curso, a políticas pedagógicas e a articulações do jogo educacional, que são capazes de entrelaçar todos os territórios que existem nas unidades escolares.

Nessa perspectiva, para se entender esse universo chamado de educação, faz-se necessário entender a tecnologia educacional e seus construtos, e como esses dinamizam a narratividade e a historicidade factual e legislativa, que permeiam a gestão das unidades escolares, lugar onde se encontram atores, autores que, entre normas e regras, movimentam o jogo existente entre idealização e realidade educativa.

A partir da compreensão desses parâmetros, esta pesquisa é o resultado das evidências empíricas dos dias idos e vividos no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (CTIEM), oferecido, entre 2015 e 2017, pelo *Campus* Brasília (CBRA), do Instituto Federal de Brasília (IFB), tendo, de diferentes formas, acompanhado a primeira turma dessa modalidade, nessa unidade de ensino do IFB.

Essa experiência prática analisou criteriosamente o *design* dessa modalidade, dentro da tríplice moldura dessa instituição: ensino, pesquisa e extensão. Essa vivência teve como filtro teórico diferentes releituras, havendo sido retomadas as contribuições da tríade Piaget, Wallon e Vygotsky³, além de se revisitar Montessori, Freinet, Ferreiro, e Paulo Freire⁴, com o objetivo de se entender porque esses teóricos são tão citados por aqueles que atuam na modalidade de ensino cerne desse estudo.

Transversalmente, Deleuze, Derrida, Foucault e Nietzsche⁵ foram fundamentais ao se reimmergir nesse universo caudaloso de conceitos, métodos, pressupostos e conteúdo da tecnologia educacional, por possibilitarem entender limites e valores inerentes ao viver educacional, nessas catedrais que, não precisam ter o tédio com ingrediente indispensável ao fazer e aos quereres pedagógico.

Ainda, nesse afã de se radiografar a arquitetura dos fundamentos do sistema educacional, foram reestudados os princípios da teoria das inteligências múltiplas, de Gardner⁶; da educação para as competências, de Perrenoud⁷ e, inevitavelmente, da teoria e prática da autonomia, de José Pacheco⁸, entre outras leituras que permitem

³ Entrelaçados, esses teóricos possibilitam entender, em educação, a ação do sujeito sobre o objeto, a sócio cognição e a mediação sócio interativa.

⁴ A ideia de que é imprescindível assimilar o influxo do sujeito no processo do conhecimento compatibiliza os estudos desses pesquisadores, mesmo que eles diverjam em outros aspectos.

⁵ Autores que fazem pensar sobre os “jogos da verdade” na educação como lugar de apropriações interpretativas, provocações, escriturações, e ações do devir.

⁶ Psicólogo cognitivo, cuja teoria viralizou no final do século XX.

⁷ Na teoria desse sociólogo suíço conjugam-se as diferenças entre habilidades e competências e se questiona se o mero saber é suficiente para a eficácia e a eficiência do exercício do magistério.

⁸ Norteia aspectos de práticas embasadas em teorias e faz pensar sobre projetos que traduzem o lúdico pelo lúdico ou o fazer pelo fazer.

compreender os contratos convencionados nas escolas e as diferentes habilidades e competências que devem ser potencializadas no jogo educacional.

Consoante a isso, entendendo-se que todo e qualquer tipo de ensino se subordina a diferentes regras, convenções, contratos, explícitos e/ou tácitos, sobre o que, e como, deve ser aprendido, até mesmo quais são os conceitos de se aprender e como se valorar ou mensurar esse aprendizado, foram analisados quais acordos existiam ou foram criados para se oferecer Ensino Médio Integrado no *Campus Brasília* do IFB.

Percebe-se, portanto, ao se ler os diferentes teóricos aqui citados, que esses conceitos podem partir de aspectos biológicos ou psíquicos, como aprender a falar, a andar, a ler, a escrever, entre outros; ou aspectos sociais ou culturais como contar, acumular, intervir, modificar, adaptar, adaptar-se, comportar-se, interagir, argumentar, trabalhar, registrar, programar, orientar dados, como tantos outros.

E, com o constante reinventar do ser humano, cada vez mais surgem aprendizados híbridos, tais como cantar, andar de bicicleta, tocar um instrumento musical, digitar, conectar-se, entre tantos outros que atendem as mais diferentes necessidades de expressão humana, em constante expansão, o que justifica o surgimento de novos cursos em novas e antigas áreas do conhecimento.

Com todas essas bifurcações, não é improvável que, muitas vezes, perca-se a noção de quais são os conteúdos que devem fazer parte obrigatória dos estudos em um sistema educacional, uma vez que esses subordinam-se da taxonomia em voga ou aos interesses das políticas educacionais vigentes ou ainda das vontades particulares de determinados setores da sociedade, que interferem diretamente nas diretrizes da educação.

Por isso, são comuns perguntas como: O que de fato, o deve ser estudado? O que deve ser ensinado? Qual a relação entre conteúdo significativo e conteúdo programático? Quais conteúdos devem formar as bases de conhecimento de um currículo? Quais são os critérios para se determinar o que deve, e como deve, ser estudado? Há como uma escola não ser atingida pelos projetos políticos que invadem seus corredores e gabinetes?

No entanto, essas são perguntas típicas do orbe antropocêntrica⁹, onde os indivíduos que nele estão inseridos pretendem modificar o meio onde se encontram para

⁹ Aqui parte-se da ideia de que "...a apreensão que os homens tem do mundo é antropocêntrica. Tão antropocêntrica como seria, por exemplo, crocodilocêntrico o universo tal qual configurado por crocodilos ou felinocêntrico o dos felinos. O antropocentrismo é a condição final de toda a relação do homem com o universo, mas que entende que nem todos os homens estão expostas a ela." (RODRIGUES, 2008, p.115)

melhorá-lo a partir da transformação de si mesmos (Durkheim, 1978), o que naturalmente acontece com o transitar humano nos espaços que ocupa e onde deixa marcas e registros sobre conquistas, descobertas e invenções.

São esses fenômenos da existência humana, que se reorientam ao se operar com conceitos ou operar por meio de representações e vontades, fazendo parte do processo de construção do conhecimento, uma vez que esses aspectos e querereres são o que faz com que se distinga um ser social do outro, a partir da “(...) duplo processo de interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade” (Bourdieu, 1994, p. 47), em problematização constante, fuga indignada dos tédios, a partir de alternativas transformadoras, como proposto por Freire (2000), que podem surgir de escolas que entendam o quanto é fundamental a construção de conteúdos significativos, comprometida com a formação do homem concreto.

Além disso, em busca da panaceia para esses tédios, que só pode ser encontrada quando se entende que a “presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere” (Freire, 2007, p. 54), há aqueles que se empenham a estudar sobre o como se ensina e como se aprende.

Nesse sentido, devem ser destacados, mesmo que se alinhem em ramos diferentes do conhecimento, que a área e o enfoque seja outro, os seguintes estudiosos:

1. Eric Heinz Lenneberg¹⁰ (1970) , que escava camadas biológicas individuais do aprender sobre as camadas culturais dos segmentos sociais;
2. David Kolb¹¹, na definição do estilo pessoal de aprendizagem;
3. Celso dos Santos Vasconcelos¹²(2002), com a teoria da ação convergente significativa de professores e alunos; e
4. o psiquiatra Glasser, quando da aplicação da Teoria da Escolha¹³ para Educação, como explicado na figura da página seguinte:

¹⁰ A capacidade de aquisição da linguagem. In: Novas Perspectivas Linguísticas, organizado por M. Coelho, M. Lemle e Yvone Leite, Petrópolis, Vozes, 1970.

¹¹ Segundo Kolb (2013) a aprendizagem se dá por meio da interceptação da linha da percepção e da linha do processo, sendo que esta significa a maneira como nós fazemos as coisas e, aquela; como nós as sentimos. <http://www.bussinessballs.com/kolblearningstyles.htm>. Capturado em 6 de abril de 2018.

¹² Para o professor Vasconcelos (2002), o professor é o provocador da ação do aluno no processo ensino-aprendizagem.

¹³ Teoria de William Glasser (1925 – 2013) que, em suma, defende a ideia da capacidade do ser humano fazer escolhas satisfatórias mesmo em condições desfavoráveis. In: WWW.reistaeducacao.com.br/a-teoria-da-escolha/. Capturado em 21 de junho de 2017.

Figura 1 - Pirâmide da Aprendizagem de William Glasser



FONTE: recuperado de www.reistaeducacao.com.br/a-teoria-da-escolha/. (Glasser, 2017).

Esses estudos, serviram para poder se entende com mais nitidez o funcionamento pedagógico do *Campus Brasília* (CBRA), do Instituto Federal de Brasília (IFB), perscrutando suas regras e normas, implícitas e explícitas, de funcionamento e os elementos que transbordam das meras diretrizes da educação profissional, no longo caminho que percorreu, por tanto tempo, até se chegar as margens da Reforma do Ensino Médio.

Para que fossem feitas essas análises, o chamado Ensino Médio Integrado serviu como amostra desse ensino profissionalizante, com o objetivo de se enxergar com mais precisão essa reforma de ensino, que reformulou os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96.

Sendo assim, tornou-se imperioso recordar que a lei de 96 houvera incluído o Ensino Médio na Educação Básica, referenciando a preparação básica para o trabalho, absorvendo a educação profissional com viés peculiar à reorganização política do país nessa época contaminada pelas políticas sociais e econômicas vigentes, que passaram por profundas transformações estruturais.

Portando, “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996, art.39, p. 20), o que foi corroborado pelo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE, 2014) que, dentre suas vinte metas¹⁴, direciona quatro, especificadamente, à educação profissional.

¹⁴ Essas 20 metas deveriam ser alcançadas até o ano de 2020 e dizem respeito, principalmente, a ampliação de oferta de vagas e de matrículas, universalização do ensino e atendimento individual no ensino fundamental, além da preocupação com a oferta do ensino em tempo integral e elevação da escolaridade média da população acompanhada de significativa melhora na qualidade de ensino.

Essas metas dizem respeito, essencialmente, ao número mínimo de oferta de matrículas, para jovens e adultos e à ampliação constante dessa oferta, sem que haja perda de qualidade, garantindo-se investimento público contínuo na educação profissional, até se atingir o patamar de, no mínimo, 7% do produto interno bruto do país.

Diferentes estratégias foram elaboradas para que essas metas fossem alcançadas, tendo como principal arrimo as ações indicadas para os Institutos Federais de Ensino, contando também com os sistemas municipal, estadual e privado de ensino, configurava o suporte do aparelho estrutural dessa política, com vistas a significativa ampliação da oferta quantitativa e qualitativa de ensino.

Portanto, a Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica, de acordo com o MEC (PNE, 2014), tem como escopo a redução das desigualdades sociais e tornou profícua a criação de programas e projetos que se inclinavam para o atendimento das perspectivas da educação dos trabalhadores, tendo, nesse momento, essas expectativas como vetor de direcionamento desses programas.

Dessa forma, os programas que mais se destacaram nesse período foram:

- 3 Programa Brasil Profissionalizado (PBP);
- 4 Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Certific)¹⁵; e
- 5 Programa Nacional de Inclusão de Jovens¹⁶ (Projovem), que se destina a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, contemplando a promoção e a reintegração deles no processo educacional, por atrelar qualificação profissional a desenvolvimento humano.

Ainda, além desses, e de muitos outros, deve-se dar a devida importância ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (Proeja) com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, uma vez que esse tem por objetivo oportunizar a conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade considerada regular.

Tendo como medida essa política, por meio de Consultas Públicas, o *campus* alvo desse Estudo de Caso, a partir de 2010, começa a definir a oferta de cursos para

¹⁵ Voltado a reconhecer o conhecimento adquirido fora da escola, inspirado em países como França e México, foi instituído no Brasil pela Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009, que criou a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific, 2009). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34586>. Capturado em 18 de agosto de 2018.

¹⁶ Fora instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm, capturado no dia 14 de agosto de 2018. (Brasil, 2007)

a ampla e complexa comunidade em que está inserido¹⁷ e a qual pretende atender da forma mais significativa possível, por meio das modalidades de pesquisa, extensão e ensino que tem a disponibilizar para à população “da cidade de Brasília e cidades circunvizinhas, bem como as cidades do entorno que serão beneficiadas pelos cursos do *Campus Brasília*” (Instituto Federal de Brasília, 2014, Plano de Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, p. 09).

As modalidades, para o Ensino Médio¹⁸, que foram privilegiadas no nascimento desse *campus*, foram os cursos Técnico de Nível Médio Subsequente e Técnico em Nível Médio Concomitante¹⁹, além de uma frustrada tentativa de inserção no Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja²⁰.

Em 2014, o *Campus Brasília* constituiu comissão de professores, que se reuniu para elaborar o Projeto Pedagógico que atenderia, no *Campus Brasília*, do IFB, objetivando à modalidade integrada para o Ensino Médio, uma vez que fora realizada

[...] em 10 de março de 2009, no MEC, Consulta Pública no Plano Piloto para definição dos cursos a serem oferecidos pelo Campus de Brasília, onde participaram diversos representantes de universidades, fóruns, cooperativas, associações e representantes dos setores públicos e privados. Para o Eixo de Informação e Comunicação do *Campus Brasília* foi apontado como demanda o Curso de Técnico em Informática para o desenvolvimento de programas de computadores que já é ofertado atualmente na modalidade Subsequente que atende pessoas com ensino Médio Completo. (Instituto Federal de Brasília, 2014)

¹⁷ O *Campus Brasília* encontra-se na Unidade de Planejamento Territorial Central que envolve as Regiões Administrativas do Plano Piloto – RA I, Cruzeiro – RA XI, Candangolândia – RA XIX e Sudoeste/Octogonal – RA XXII. (IFB, 2014, P.09). O distrito federal é composto de 31 Regiões Administrativas. Ou seja, vai da RA I, denominada de Ceilândia, até a RA XXXI, denominada de SIA – Setor de Indústria e Abastecimento.

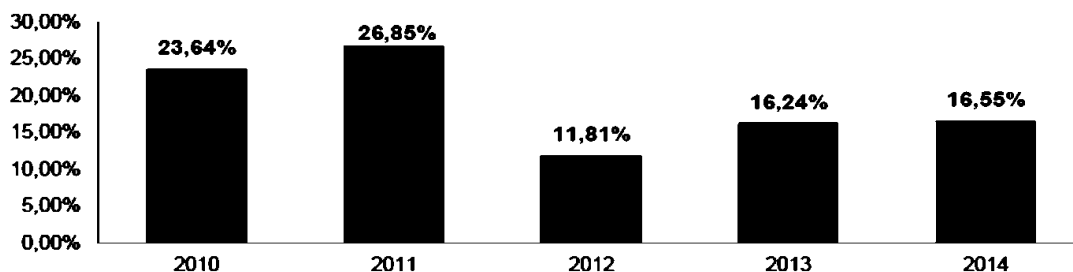
¹⁸ Desde sua criação, o *Campus Brasília* – CBRA, oferecia também a Formação Inicial Continuada –FIC - tendo sido os primeiros os cursos de Controle de Estoque e Recepção Hoteleira, conforme <http://www.ifb.edu.br/reitori/6238-campus-Brasilia-marca-a-historia-do-instituto-com-cursos-pioneiros-na-capital>. (Instituto Federal de Brasília, 2014) Capturado em 30 de janeiro de 2019. Além desses, oferecia o curso Superior de Licenciatura em Dança, primeiro de Brasília, a partir de convênio entre a secretaria de Cultura do Distrito Federal – DF – e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB – conforme <http://www.jornaldeBrasilia.com.br/cidades/Brasilia-tera-curso-de-licenciatura-em-danca/>, (Jornal de Brasília, 2010), capturado em 30 de janeiro de 2018.

¹⁹ O Curso Técnico em Eventos foi o único oferecido nessa modalidade, pelo CBRA, uma única vez, presencialmente, em 2010, em parceria com o Centro Educacional Gisno – Ginásio do Setor Noroeste, do GDF – Governo do Distrito Federal.

²⁰ Entre 2011 e 2012, diferentes comissões foram formadas, por meio da Portaria 563, de agosto de 2011, da Portaria nº 861, de 8 de dezembro de 2011 e da Portaria nº 105, de 03 de fevereiro de 2012, para elaboração do Plano do Curso Técnico em Eventos, na modalidade PROEJA. Os trabalhos dessas comissões nunca avançaram.

Nesse período, o IFB apresentava, com relação aos alunos formados, o seguinte feito, desde sua criação, levando-se em conta campi e cursos até então em funcionamento:

Gráfico 1 - Evolução da Relação dos Alunos Concluintes/Matriculados no IFB



FONTE: SISTEC/SETEC/MEC

Fonte: recuperado de Relatório de Gestão 2014 – IFB, 2015.

Dessa forma, na formação do novo curso no IFB deveria ter procurado soluções para que o novo curso que estava propondo não viesse a ter resultados tão pífios com relação a proporção entre alunos matriculados e alunos concluintes, procurando diminuir retenções, dependências, e, conseqüentemente, o número elevado de evasão, antes de se fazer a primeira enturmação de novos cursos.

Mesmo assim, sem se terem resolvido essas questões, a primeira turma do Curso Técnico em Informática do Integrado ao Ensino Médio – CTIEM, do *Campus Brasília*, IFB, fora formada para o início no letivo de 2015, em atendimento ao que estava previsto no EDITAL Nº 52, da Reitoria do Instituto Federal de Brasília - RIFB, de 13/10/2014.

A partir desses dados, deu-se corpo a textualidade dessa investigação, com as seguintes objetivos:

1. escrutinar os fundamentos da formação dos cursos técnicos, na modalidade integrada ao ensino médio, no *Campus Brasília*;
2. aprofundar a discussão sobre o papel dos gestores e dos docentes no panorama estabelecido pela Reforma do Ensino Médio;
3. refletir sobre a atuação da gestão na reorganização curricular do Ensino Médio.

A partir desse norte, pensou-se em uma proposta de intervenção que fosse capas de:

1. paramentar a estrutura curricular dos curso de Ensino Médio Integrado do *Campus Brasília*;
2. propor remodelação nas instâncias colegiadas do IFB;

3. indicar ações de integração curricular nos Cursos Técnicos, na modalidade Ensino Médio Integrado, do *Campus* Brasília, do IFB; e
4. sugerir formas de gestão participativa integrada que possibilitem a existência de cursos da dimensão proposta no item anterior, a partir de analisar modelos e perspectivas da Gestão Pública, para se estabelecer bases de adequação organizacional, que atendam, de maneira efetiva, às necessidades dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Da interseção dessas questões, foram traçadas as linhas exploratórias da pesquisa, visando estudar os impactos preliminares da reforma do Ensino Médio na operacionalização do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Brasília- CBRA -do IFB, base do Estudo de Caso que norteia esse Trabalho de Projeto.

Definidas essas linhas, formulou-se o plano de estudo, analítico-descritivo, que entrelaçou o percurso da Rede Federal de Ensino ao processo histórico da evolução da legislação educacional no Brasil e os reais impactos desse entrelace nos projetos pedagógicos das unidades dessa rede, tendo como amostra o Campus Brasília e seu primeiro curso técnico integrado ao Ensino Médio.

O escopo metodológico centra-se, predominantemente, em uma perspectiva histórica, socioeducacional e investigativa, que buscou definir proposta de intervenção que, de maneira orgânica, pudesse promover integração entre todos os segmentos que constituem os mais diferentes sistemas que permitem o pleno funcionamento do CBRA.

Sendo assim, metodologicamente partiu-se de análise documental, base de dados, análise de Atas e Súmulas, dados arrolados no Plano de Curso (PC) ou Projeto Pedagógico do Curso (PPC), ou como alguns preferem do Projeto Pedagógico desse curso, assim como de uma série de Resoluções que normatizam e orientam os cursos técnicos do CBRA.

A análise dos resultados teve como filtro a legislação vigente antes e após a chamada Reforma do Ensino Médio. Foram analisados também os apontamentos sobre índice de evasão, retenção e dependências, entre outros documentos oficiais que registraram a vida dos alunos que fizeram parte da turma supracitada, alicerçada pelos seguintes levantamentos:

I. Histórico - Documental:

- Levantamento histórico da formação profissional no Brasil e dos principais acontecimentos que engendraram a grande expansão da rede federal de ensino profissional de 2007 a 2013 e o redimensionamento dessa expansão no período

de 2014 a 2016, fazendo uma relação direta do projeto dos IF's²¹ com a questionável flexibilização das relações de trabalho, previstas na Reforma Trabalhista;

- Discussão e levantamento dos referenciais teóricos do Plano de Projeto Pedagógico de implantação dos IF's face à reforma do Ensino Médio.
- Levantamento dos indicadores de desempenho e movimentação do paradigma do ensino integrado em toda rede federal e dados das pesquisas sócio educacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;
- Levantamento de documentos produzidos pelo IFB no concernente às formas de financiamento e gerenciamento dos Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

II. Empírico-prático:

- Realização de contato²² com os egressos, por meio do aplicativo messenger de rede social, da primeira turma do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do *Campus Brasília*, do IFB, com o objetivo de conhecer as expectativas e os resultados socioeconômicos e de profissionalização advindo desta formação e quais são as expectativas com relação as alterações que virão com a reforma do Ensino Médio.
- Análise dos dados coletados, por meio de bancos de dados, atas, súmulas, entre outros, comportando aí a

“leitura da descrição de cada informante; extração das assertivas significativas; formulação dos significados; organização dos significados em conjuntos de temas; integração dos resultados numa descrição exaustiva; paraelaboração da estrutura essencial do fenômeno e a validação da estrutura essencial”.(Gil, 2010, p.138).

É importante ressaltar que esse estudo se insere, notadamente, em um tema mais amplo, ligado ao debate sobre a formação profissional na rede federal, todavia a análise restringiu-se à (re)formulação do Ensino Médio e como ela afeta diretamente as reorientações necessárias às finalidades do ensino tecnológico e profissionalizante, mesmo que a reforma do Ensino Médio não se efetive.

²¹ Aproximando-se a conclusão do curso da primeira turma de ensino médio integrado do CBRA, em 2017, mas exatamente em 11 de novembro de 2017, passa a vigorar a Reforma Trabalhista, o que colocaria os alunos formados em um campo de trabalho exposto a novas regras, que precarizam o mercado de trabalho, pois há um enfraquecimento da justiça trabalhista e, paralelamente dos Sindicatos.

²² Essa sondagem foi feita em agosto de 2018 época em que aconteceu a cerimônia de colação de grau dos formandos 2017, durante a realização do Conecta (2018), Encontro de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em <http://conectaif.ifb.edu.br/>, capturado em 18 de novembro de 2018.

Este estudo de caso, portanto, foi realizado no *Campus Brasília* do IFB que, desde 2015, oferece o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Esse curso, por iniciativa dos Colegiados, de área e de curso, e das Direções, deverá reestruturado dentro dos moldes propostos pela Reforma do Ensino Médio, procurando atender ao que determina as Bases Curriculares Comuns Nacionais e ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, do MEC. E essa pretensão, por si só, justificou esse estudo de caso e, consecutivamente, a proposta de intervenção oriunda dele.

Os aspectos subjacentes a essa estruturação, no entanto, não são menos importantes, até porque se espera que esse reordenamento do Plano de Curso (PC) ou Projeto Pedagógico dos Curso (PPC)²³ não empobreça as características essenciais dos cursos oferecidos pelo IFB, assim como não embote a missão e a meta dele. Ou seja, e a busca de estratégias para que isso não aconteça devem sobressair a qualquer mera reorganização curricular do curso. Desafio esse amplo e intrincado, que demandará grande esforço de gestores, técnicos, professores e alunos.

São, portanto, esses os constituintes do *corpus* que foi investigado, por meio de atas, bancos de dados, formulários, súmulas, redes sociais e aplicativos de troca de mensagens, para que fosse possível se fazer triangulação capaz de permitir proposição de intervenção coerente com o universo abarcado pelas comunidades externas e internas²⁴ do *Campus Brasília*.

A textualização dessa pesquisa é; pois, estudo sobre quais regras estão sendo mudadas no jogo educacional do Ensino Profissionalizante com a Reforma do Ensino Médio, tendo como amostra uma turma de curso técnico integrado ao ensino médio, acompanhada de 2015 a 2017, os sucessos e insucessos dela. Após esse período, mais precisamente em meados de 2018, buscou-se saber o que havia acontecido com os discentes que conseguiram se formar.

Sendo assim, para se dar substância a contextualização, definiu-se como centro do problema a relação do Ensino Profissionalizante, em particular dos cursos técnicos integrados, com a Reforma do Ensino Médio. Ao se equacionar a problematização, forjou-se uma proposta de intervenção viável para que o *Campus Brasília*, do Instituto

²³ Os termos Plano de Curso (PC) e Projeto Pedagógico (PC) são usados indistintamente no IFB para se referirem ao documento que possui o objetivo de referenciar os conteúdos, as metodologias, os procedimentos e as técnicas a serem utilizadas no processo de **ensino-aprendizagem** concernentes aos cursos oferecidos pelos campi do Instituto.

²⁴ Apesar de se usar nesse trabalho, em diferentes momentos, os termos comunidade externa e comunidade interna, entende-se que há, na verdade uma comunidade única da qual, no máximo, poder-se-ia dizer que o *Campus Brasília* é o núcleo. Mas, por uma questão de maior nitidez, será considerada comunidade externa toda a população da região onde está inserido o *campus*, e os diferentes segmentos que a compõem, moradores, membros das diferentes instâncias consultivas e deliberativas etc.

Federal de Brasília, possa se apropriar de instrumentos adequados a adaptação a essa reforma, sem que haja fragmentação de seus princípios²⁵.

Para esse tento, o corpo textual desse Trabalho de Projeto foi dividido em dois grandes blocos discursivos, nos quais, o primeiro, com dois capítulos, abrange o contexto histórico e legislativo que emolduram o alvo do Estudo de Caso e os pressupostos metodológicos que instrumentalizaram a investigação que dá suporte a esse ambiente explanatório.

Dando continuidade a esse desenvolvimento, com relação ao segundo bloco, a abordagem é feita de maneira mais prática ao que tange a reforma e de como ela alcança o *Campus* Brasília- CBRA - do Instituto Federal de Brasília – IFB, além de delimitar a proposta de intervenção²⁶, especificando-se táticas possíveis para que o IFB permaneça como ícone de ensino, pesquisa e tecnologia, democraticamente organizado, que se estende à comunidade de diferentes maneiras, por meio de áreas definidas em seus diferentes *campi*, tendo especial atenção ao jogo da educação básica.

E, quando entra em campo o Ensino Médio Integrado, essa atenção deve ser redobrada; pois, de acordo com J. R.²⁷, o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (CTIEM) “me prepara para o mercado. Minha condição financeira não é muito boa, e sair da escola com uma formação extra me dá mais chances de ter um futuro melhor”. (Correio Brasiliense, 2016).

Essa era a expectativa desse e dos demais 33 alunos que se matricularam para frequentar as aulas desse curso em 2015, assim como dos pais e/ou responsáveis por eles, que apostaram no curso técnico profissionalizante, integrado ao Ensino Médio, como, no mínimo agente de promoção acadêmica e social.

Com a Reforma do Ensino Médio essas expectativas tornar-se-ão ainda maiores; pois,

segundo o MEC, a formação profissional deverá ocorrer dentro do programa escolar regular, que hoje só é possível nas escolas de tempo integral. Assim, desenvolverão competências gerais e específicas em áreas profissionais. (Correio Brasiliense, 2016). A pró-reitora do Instituto Federal de Goiás (IFG), Adriana dos Reis, é contra a mudança por avaliar que é trabalhada em cima de ideias imediatistas. “Essa falsa ilusão de que o aluno sairá da escola preparado

²⁵ Mesmo se considerando que esses princípios devam ser constantemente revisados, independentemente de qualquer reforma de ensino.

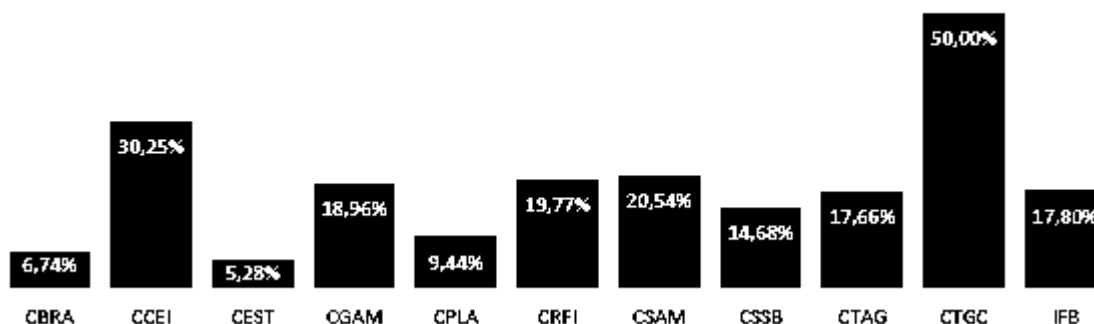
²⁶ Optou-se, nesse trabalho de caracterizar esse projeto de intervenção como embrionário, uma vez que ainda são esperados muitos desdobramentos da chamada Reforma do Ensino Médio.

²⁷ J.R. foi aluno exemplar, não ficou retido em nenhuma série, ou seja, terminou o curso no tempo regulamentar. Até o final dessa pesquisa, em março de 2018, o aluno ainda não se encontrava em nenhum curso de nível superior nem trabalhando na área. Na época em que essa reportagem foi publicada, ele se encontrava no 2º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do CBRA do IFB.

para o mercado só vai formar profissionais frustrados, com dificuldade de relacionamento e de reconhecer a hierarquia, pois, como tiveram ‘algo fácil’, vão querer algo fácil”, diz. (Correio Brasiliense, 2016).

No entanto, mesmo antes da implementação da reforma²⁸, como demonstrado no gráfico seguinte, essa expectativa, nem de perto era também atendida:

Gráfico 2 - comparativo de concluintes/matriculados nos *campi* do IFB em 2017



Fonte: recuperado do Relatório de Gestão 2017 - IFB, 2018.

Nesse gráfico, está indicado o baixo desempenho do Campus Brasília, entre os outros 09 *campi*, composição do IFB na época, com relação ao número de alunos que concluíram, em 2017, os cursos por ele oferecidos. Nesse dado estatístico, estão contados os alunos do CTIEM que, dos que compuseram a primeira turma em 2015, apenas 17.64% conseguiram se formar no tempo regular, apenas 8,82% deram continuidade aos estudos em cursos superiores, 2,94% estão fazendo curso superior na área e 0% conseguiu emprego como Técnico em Informática.

Isso indica que, ao se formatar o primeiro Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do CBRA, e os demais, não se teve o cuidado de se estudar como esse foi processado em outros campi e que não foram seguidas as seguintes orientações²⁹:

[...]Construir juntamente com a Pró-reitoria de Ensino (PREN), políticas de combate a evasão; Continuar com as campanhas de comunicação existentes e expandir, criar novas formas de alcançar o público; Melhorar na qualidade dos cursos e política de assistência estudantil. (Relatório de Gestão 2014, 2015)

²⁸ Não há aqui demonstração de apoio a Reforma do Ensino Médio, nem questionamento do ensino ministrado nos Institutos Federais. Apresentam-se apenas dados do campus alvo do Estudo de Caso.

²⁹ L. A., aluna do Curso Técnico em Eventos Integrado ao ensino médio, criado logo após o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, acreditava que: “O curso integral me prepara para o mercado e para ter uma condição financeira melhor. Se um dia os institutos acabarem, isso significará a perda de uma grande oportunidade.” No entanto, segundo banco de dados da Coordenação do Registro acadêmico, a aluna evade-se do curso no 3º ano.

Ou seja, não se aproveitou o momento favorável de expansão da rede, que havia criado condições ideais para conquista de qualidade no ensino, recursos que garantiriam a permanência dos alunos e, conseqüentemente, o pleno desenvolvimento acadêmico, em todas as dimensões que se alinham à vida estudantil, dentro do CBRA, entre elas, pedagógica, social, cultural, psicológica.

Obrigatoriamente, durante toda essa pesquisa, pensou-se, se “Os institutos federais perderam sua função e deveriam virar universidades. Eles têm foco e interesse acadêmico e não técnico”, como pensa João Batista Araújo Oliveira”, na época presidente do Instituto Alfa e Beto, ex-secretário executivo do MEC ou se ainda se deve ter o entendimento de que

Os institutos não são como as escolas técnicas do passado ou como as universidades do presente. É um modelo inovador para o Brasil, reconhecido no mundo. Quem acredita na extinção deles ou na troca de sua institucionalidade não conhece o trabalho feito, completa Marcelo Bender Machado, presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). Correio Brasiliense (2016).

Obviamente, não se pretende que, mesmo se tendo o Campus Brasília como lócus do Estudo de Caso, significar que ele seja exatamente reprodução de todos os *campi* de todos outros Institutos Federais, apesar deles seguirem mesmas linhas e diretrizes. Sendo assim, no entanto, pode se afirmar que algumas respostas dadas as questões levantadas neste trabalho, inclusive essas realçadas por último nesta introdução, podem servir, com as devidas adequações, às unidades de ensino dos Institutos Federais, respeitando-se as peculiaridades de cada uma delas.

1 - DEMOCRACIA EDUCACIONAL E O PROCESSO DE IFETIZAÇÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS: PERCURSO HISTÓRICO E LEGISLATIVO

No “sistema-mundo capitalista/patriarcal/cristão/moderno/colonial europeu” (Costa e Grosfoguel, 2015)³⁰, podem ser percebidas as formas estruturações dos sistemas e dos processos políticos e educacionais, na amplitude do que se entende por democracia no Brasil, em mais de 500 anos.

Não se pretende aqui lançar novas tintas na escrita, hiperinflacionada, da historiografia da educação em terras brasileiras, nem mesmo poluir interpretativamente as pressuposições que margearam as diversas fases e concepções do Ensino Técnico e Profissionalizante, tão alardeadas em plataformas, palanques e encontros de caráter político e/ou pedagógico.

Porém, revelar a historicidade, entre Jesuítas e Bancadas Evangélicas³¹, das rubricas que demarcam as instaurações do ensino no Brasil, em particular do ensino voltado a oferecer mão de obra ao mercado de trabalho, permite uma leitura mais precisa de seus mitos e de seus desafios, de suas portas de acesso, de seus modos de gestão, de suas regras de participação e de pertencimento, o que permite se prever o que será encontrado na saída, como continuidade ao orbe acadêmico e/ou ao mundo dos ofícios, entre Escolas Técnicas, Centros Tecnológicos e Institutos Federais.

Sendo assim, no princípio, era só uma carta que, rapidamente, entre vinhos e aguardentes, aldeias invadidas e engenhos de folgo alto, ouro e pau-brasil, transformou-se em baú de presságios, e, mais precisamente em 1549, com a chegada dos Jesuítas, revelam as primeiras cores da expansão da fé e do reino Português, plantando as sementes de longa colonização.

Ao mesmo tempo, inicia-se o que convencionou-se chamar de educação formal em terras brasileiras, com, simultaneamente, transculturação e apropriação cultural, geradas entre festas e bebedeiras, concertos, desavenças e perfídias, mas, por ganância, cedo “iniciaram a escravização dos aborígines”. (Kidder, 2001, p.192).

No entanto, de acordo com Leandro Narloch (2011), ao citar Maria Regina Celestino de Almeida³², “os índios mais se transformaram do que foram transformados”,

³⁰Dossiê: Decolonialidade e perspectiva negra. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/329037665/Decolonialidade-e-Perspectiva-Negra>. (Costa & Grosfoguel, 2015). Capturado em 13 de junho de 2018.

³¹ Membros da Frente Evangélica do Congresso Nacional extremamente articulados, que, com alianças com parlamentares espíritas, interferem conservadoramente no Plano Nacional de Educação.

³² Autora da tese Os índios aldeados no Rio de Janeiro colonial, 2000.

em escolas que não eram feitas, segundo Vidal (2003), só para doutrinar, pelo menos não nos primeiros contatos, convencionalmente chamados de Inter étnicos, inter-raciais, pelos que acreditam na existência de raças³³.

Essas escolas atendiam, além dos índios, os filhos dos cristãos e toda sorte de chamados gentios, ensinando-os a ler e escrever, com o prático objetivo de preparar novos missionários. Ou seja, de certa forma, mesmo que ligeiramente torta, havia um ensaio democrático e a educação no Brasil esboçava um sentido prático e, não seria forçoso dizer, profissionalizante.

Mas, com os novos ares da ideologia liberal iluminista, em 1759, como ação diretamente ligada a reforma Pombalina³⁴, expulsa-se, do Brasil, a Companhia de Jesus e se acede aos novos pilares da sistematização do ensino público e laico, pelo menos é o que se pretendia e, dessa forma, envidaram-se todos esforços para que isso se concretizasse.

Entre os elementos essenciais para o funcionamento desse novo sistema, devem ser destacados, pela importância, o surgimento da figura do Diretor de Estudos, das aulas régias e dos concursos para admissão de professores, os quais seriam agraciados com títulos de nobreza e isenção de taxas e tributos, para que a profissão fosse um pouco mais atrativa.

A ausência de democracia na educação, ao contrário do que era esperado, com o afastamento dos jesuítas, recrudescia; pois a prioridade, na verdade, pretendia-se apenas se atender as necessidades da burguesia em ascensão e favorecê-la acadêmica e profissionalmente, o que, deixava claro que não haveria uma real mudança na finalidade do ensino a partir da reforma, mas essa era combustível para que fossem realçadas as diferenças na estratificação social do Brasil colônia.

Dessa forma, tendo-se como princípio que a educação é para a elite, cria-se o Real Colégio dos Nobres, em 1761, com a função precípua de atender às expectativas da “nata da sociedade” e essa inclinação para se favorecer a elite, na verdade, nunca desaparecerá por completo das páginas da história da educação brasileira.

Essa “nata”, além de ser preparada; pois, para os estudos universitários, profissionalizava-se em técnicas comerciais e mercantis, aprendiam Latim, a língua vernácula e a língua local, além de aprender, é claro, a calcular, para se aprimoraram em mercado e comércio. Mesmo assim, há ares novidadeiros na reforma do marquês, onde

³³ “as raças humanas são apenas produto da nossa imaginação cultural.” (Pena, 2008, p.05)

³⁴ Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras e Marquês de Pombal, primeiro ministro de D. José I, rei de Portugal, foi o responsável por sincronizar Portugal com a chamada Europa culta.

[...] já aparecem indícios claros da época que se deve abrir no século XIX e em que se defrontam essas duas tendências principais. Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as ideias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas ideias dos enciclopedistas franceses, vitoriosos, depois de 1789, na obra escolar da Revolução. (Azevedo, 1976, p. 56-57)

O cenário educacional dessa época, porém, conforme Francisco José Calazans Falcon (1982) não era auspicioso aos professores, que se embrenhavam em uma área de trabalho árduo e desgastante, as nomeações eram demoradas e, mesmo com o caráter laico da educação proposto pela reforma, poucos tinham instrução suficiente para passarem no concurso e, em consequência, muitos padres eram os aprovados nesses certames e se tornavam professores.

A onda de reformas continua e, segundo Falcon (1982), em 1771, é extinto o cargo de Diretor dos Estudos e, em seu lugar, a educação passa a ser gerida pela Real Mesa Censória³⁵ e cria-se o “Subsídio Literário”, nome como ficou conhecido o imposto estabelecido como artifício capaz de resolver o problema de escassez de recursos para a educação.

Outras mudanças inseriram-se paulatina e significativamente no âmbito administrativo e sempre com a orientação de formas de domínio e subordinação. Dessa forma, o controle das aulas passou a ser responsabilidade da Real Mesa da Comissão Geral para o Exame e Censura dos Livros (1787 – 1794), que, entre outras atribuições, assumiu as que eram de competência da Mesa Censória.

De censura em censura, a partir de 1799, no Brasil, a supervisão e contratação de mestres ficou ao encargo dos bispos e dos governadores das divisões administrativa do Império Português no Brasil, em conformidade ao que fora determinado, de acordo

³⁵ A Real Mesa Censória foi criada por Alvará de 5 abril de 1768, com o objetivo de transferir, na totalidade, para o Estado a fiscalização das obras que se pretendessem publicar ou divulgar no Reino, o que até então estava a cargo do Tribunal do Santo Ofício, do Desembargo do Paço e do Ordinário. O primeiro presidente, nomeado em 22 de abril de 1768, foi D. João Cosme da Cunha (ou de Nossa Senhora da Porta, o conhecido Cardeal da Cunha), arcebispo de Évora, do Conselho de Estado, regedor das Justiças, e que seria nomeado inquisidor-geral em 1770. (Arquivo Nacional da Torre do Tombo, 2018)

Disponível em: <http://historiacolonial.an.gov.br/>. Capturado em 23 de janeiro de 2019.

com Soares (2007), pela Carta Régia, na procura de se dar uma mínimo de sistematização ao ensino na colônia.

Mesmo assim, uma vez que essas reformas não foram implementadas, a Educação-Colônia, segundo Camargo (2011), prossegue em total desorganização, encaminhando-se, com passos lesto para profunda decadência, ou seja, com a expulsão dos jesuítas em 1759 e a transplantação da corte portuguesa para o Brasil em 1808, fez-se um hiato de quase 50 (cinquenta) anos, amplo intervalo que tem como principais conseqüências o agravamento da desordem que conduziria ao fracasso do ensino colonial.

Nenhuma organização institucional veio, de fato, embotar a aguda homogeneidade do sistema jesuítico, edificado em todo o litoral latifundiário, com ramificações pelas matas e pelo planalto, e cujos colégios e seminários formaram, na Colônia, os grandes focos de irradiação da cultura imposta. (Furtado, 2000)

É um tempo de guerras e revoluções, os quadros sociais, educacionais e das formas de governo, segundo Azevedo (1976), de vários países encontram-se em desalinho, por serem reflexo principalmente das lutas pré-revolucionárias na França, além da independência dos Estados Unidos, em 1776, acontecimentos que alimentaram ideologicamente o Brasil.

A Revolução Francesa (1789), como destaca Oliveira (2005), por exemplo, com o discurso em torno do culto à Liberdade, à Igualdade e à Fraternidade, traduz significativas mudanças de ordem ideológica e política em vários países, contaminados pelo iluminismo cultural, filosófico, político e social e pressionados por vetores emancipatórios, que conduziriam, teoricamente, ao “*eutopos*”³⁶, e nessa linha discursiva, a educação teria lugar para todos e nessa não haveria nem trevas e nem despotismos. No Brasil, nessa época, não é só o café que vai se introduzindo entre os hábitos do povo brasileiro; mas, paulatinamente, constrói-se, também, a consciência sobre o reacionarismo português e, paralelamente, amalgamam-se as variações regionais ao sonho de unidade nacional em um país de dimensões territoriais, sociais e culturais, gigantescas.

A crise colonial, dessa maneira, passa a ser percebida, principalmente pelos que compunham os setores médios da população e, gradativamente, padres, estudantes, literatos e militares, unem-se em torno do mesmo ideal contra a sensação

³⁶ Bom lugar ou lugar feliz. Notas sobre utopia, Marilena Chauí, (2008), revista Ciência e Cultura, versão on-line ISSN 2317-6660, disponível em www.cienciaecultura.bvs.br, capturado em 18/08/2018.

de opressão e, dessa maneira, os brasileiros começam a questionar o porquê de seus governantes acreditarem estar acima do bem e do mal.

Segundo Gomes (2007), para o bem ou para o mal, o anseio de Império e o sentimento de nacionalidade exacerbam-se com a chegada da família real ao Rio de Janeiro, ainda na primeira década do século XIX em um Brasil fatiado em múltiplas colônias.

Nessa época, destacam-se como pontos positivos, o surgimento de instituições culturais e científicas, entre elas, de acordo com Malerba (2000), em 1809, o Real Horto Botânico, onde se fortaleceria a precária estrutura agrária da colônia, com a chegada de pesquisadores europeus, o que possibilitaria estudos sobre aclimatação de espécies exóticas paralela ao incentivo a se conhecer, produzir e utilizar as plantas alimentícias naturais.

Em 1810, ao mesmo tempo, afirma Gomes (2007), surgem no Brasil, como frutos da chegada da família real, os primeiros cursos de Ensino Superior, destacando-se o de medicina, nos estados da Bahia e do Rio. Nesse estado; cria-se a cadeira de Anatomia, no Hospital Militar do Rio de Janeiro; naquele, o Colégio Médico Cirúrgico da Bahia.

Também, por meio de Cartas de Lei, ou decretos, surgem novas iniciativas acadêmicas nas áreas de Ciências, Desenho, Pintura, Arquitetura, Engenharia Militar, todas, logicamente, voltadas para atender, por motivos políticos, a aristocracia do país, maquinadas em alianças que visavam a manutenção de favorecimento da chamada casta da sociedade.

Essa é apenas a ponta do iceberg das distorções da política educacional no Brasil, que sempre esteve atrelada a interesses das classes dominantes, polarizadas por uma pequena burguesia ascendente e uma nobreza decadente e, entre eles, toda gama de existência precária de colonos, negros e índios, todos agregados em um limitado ambiente e isso, conforme Malerba (2000), era, propício à rebeldia e a revoltas.

Isso reforça a ideia de Kuenzer (2000) sobre a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, que, como visto, historicamente, apoia-se em bases ambíguas e desproporcionais, com nítida demarcação entre a formação intelectual, destinada a poucos, e braçal, meramente instrumental, voltada a maioria, como forma de se assegurar o conforto da minoria, preceito esse que não foi plenamente superado ainda hoje, muito pelo contrário, encontra-se presente em discursos e projetos.

Essa estrutura dual era o esqueleto de uma sociedade cuja a engrenagem das forças produtivas amparava-se na divisão entre capital e trabalho, marcada por inapagáveis condições precárias de vida e pela tensa relação entre oprimidos e

opressores, no limite expresso pelo esforço de manutenção da ordem, que favorecia o explorador, e as manobras de rompimento arranjadas pelo povo.

Nesse período, as escolas eram de natureza prática e “aos negros e pardos restava uma educação informal, relacionada sobretudo ao aprendizado de um ofício” (Furtado, p. 82). Esses lugares de ensino tinham como emblema a máxima de que a educação deveria preparar para uma ocupação. Isso, ao que tudo indica, permeia os pressupostos das reformas do ensino no Brasil, minimizando-se as possibilidades de se oportunizar equilíbrio social, em um tempo em que

A educação feminina era mais rara, pois esperava-se a mulher acumulasse apenas poucos rudimentos que lhe permitissem ser boa esposa e mãe, como costurar ou fazer rendas. A única educação formal que as mulheres podiam esperar receber era a dos conventos femininos, onde os muros deveriam funcionar como uma barreira intransponível para a vida mundana exterior. (Furtado 2000).

Assim, mesmo após a independência do país, em 1822, o ensino primário, de acordo com Ribeiro (1992), continua a margem da educação, apesar da Constituição de 1823 ter contemplado a educação popular e a de 25 de março de 1824, artigo 178, inciso XXXII³⁷, ter procurado assegurar a instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

Em 1827, dentro dos conceitos ao que era ser cidadão nessa época, o que alcançava a poucos, com a Lei de 15 de outubro, decretada pelo Imperador Constitucional do Brasil, Dom Pedro I, fora determinada a criação de escolas de primeiras letras; todavia nada, nesse sentido, foi implementado, prevalecendo a ideia de uma escola prática, profissionalizante e utilitária.

Ou seja, passa longe dessas iniciativas toda e qualquer forma de democracia. O ensino continuou bipartido, inclinando-se, como sempre, para a formação das elites. Esse aspecto, indica que a Educação Básica foi, em suas premissas, devastada, em nome da descentralização do ensino, remanejando a obrigação do ensino das primeiras letras às províncias, como formatado pelo Ato Adicional de 1834, que alterou a constituição de 1824,

Como apontado por Ribeiro (1992), iludidas, as comarcas receberam empolgadamente essa reforma, uma vez que se acreditava que um número maior de crianças seria atendido, assim como acreditavam no método Lancaster, centrado em decuriões ocupados principalmente com o bom comportamento dos discípulos. Mas, verdadeiramente, como destaca Manacorda (1989), nada mudou.

³⁷ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm . Capturado em 24 de julho de 2018.

No método Lancaster, com lições simplificadas e rotinas mecânicas, a estrutura se completava com a presença de monitores, espécie de vigias ou inspetores. Segundo Primitivo Moacyr (Moreira, 1955), com esse método, um único professor poderia atender mais de quinhentos alunos, e esse érea um dos argumentos para se justificar o implante do método Lancasteriano no Brasil.

Percebe-se, portanto, que esse método pretendia, principalmente, reduzir os gastos do Estado com a Educação, que não era vista como investimento, e criar uma ordem de pessoas “úteis” e obedientes, submissas e passivas, em uma sociedade rural e escravista.

No entanto, por uma série de fatores, sendo o principal deles a falta de espaço adequado para se atender a tantos alunos ao mesmo tempo, principal argumento dos defensores do monitorial, o método fracassou ou pelo menos não teve resultados tão satisfatórios, conforme explicado por Bastos e Faria Filho (1999), quanto em outros países da Europa e nos Estados Unidos.

Conforme aponta Castanha (2012), com o Segundo Imperador, no poder desde 1854, rever-se-ia o método mútuo, como também era conhecido o monitorial ou Lancaster, importado da Inglaterra, e, como base para essa revisão, ter-se-ia o colégio D. Pedro II, criado ainda no período regencial, em 1837, como padrão, apesar desse ser também fechado e elitista, com salas e corredores, frequentados apenas pelos filhos das famílias abastadas.

Nessa época, as mulheres, que até então só poderiam ser tutoras, como aponta Almeida (1998), adquirem o direito de se tornarem professoras. Ao mesmo tempo, cresce a dicotomia entre ensino público e privado, e surgem os primeiros liceus, destinados a formação com ênfase nas disciplinas de química, física, botânica e agricultura, de caráter secundário e caminho, a partir do decreto do Ministro Costa Cabral, de 20 de setembro de 1844, como afirma Adão (2002), para o ensino superior ou na carreira eclesiástica.

Nesse tempo, com a dependência da mão de obra escravizada e grassando em miséria, o país contava, como aponta estudo de Carvalho (1998), com uma taxa de analfabetismo, entre a população livre de 81,44%, sendo que, entre a população escrava, esse índice atingia, como era esperado, 99,9%, o que fazia com que fossem mínimas as oportunidades de inserção profissional.

Em 1888, com menos de 10% da população do Brasil alfabetizada, encontrava-se maximizado o número de pessoas que não viam nada de útil em se instruírem e que, por isso, não se matriculavam nas escolas. A educação, conforme Moacyr (1937), era

um luxo, com vocação para atender aos filhos dos ricos senhores, nas capitais, os quais almejavam, em sua grande maioria, a cargos públicos superiores.

Instaurada, tardiamente em 1889, a República, com ela se fortalece a ideia do ensino como direito público. Com a Constituição de 1891, a União fica encarregada de promover e gerir a educação no Distrito Federal. Os estados e municípios devem cuidar de si mesmos no que se refere a educação. Ou seja, com isso, beneficiou-se o surgimento de diversos modelos e propostas de reforma, mas faltou uma orientação nacional mais consistente com relação ao que se pretendia para a Educação no Brasil no período republicano, em tempos da Ditadura da Espada.

Segundo Haidar (1972), mesmo decretada e promulgada em 24 de fevereiro de 1891, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, no que se refere à educação, no entanto, versava muito superficialmente sobre o conjunto das atribuições do Congresso com relação a ela, o que faz com que surjam inúmeros decretos tentando dar conta dessa área.

No entanto, é na República que, com essas reformas, vão se equacionar algumas questões do ensino, ou seja, criam-se grupos escolares, além da Escola Normal, e os alunos passam a frequentar as aulas divididos em séries, nesses grupos, o que dava ares de modernidade ao projeto republicano de educação, garantindo-se um mínimo de organicidade.

Essas reformas estão impregnadas dos ideais escola novistas, com técnicas mais racionais e menos fatigantes; ou seja, como demarca Vidal (2003), contrapõem-se incisivamente ao ensino tradicional³⁸, ao proporem um ensino integral, democrático e libertário, mais apropriados ao período de mudanças pelo qual o país passava com o início de um novo século e de uma nova estrutura política.

Momento esse também importante para a definição dos parâmetros da Administração Educacional, assim como para a formulação das diretrizes da educação no Brasil, uma vez que possibilitou a modelagem de um novo ambiente político-administrativo dentro das escolas, mais adequado a um fim de século marcado pela velocidade dos carros, das locomotivas, dos elevadores, da comunicação e da memória visual.

³⁸ As duas primeiras décadas do novo século consagram novas ideias para a educação. No Brasil arroladas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1937, corroborado por ícones, na época, da educação Brasileira, entre eles, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meirelles entre vários outros, que se inspiraram nas ideias de Francisco Ferrer Guardia, pioneiro da educação libertária e de John Dewey, teórico da Nova Escola. Esse manifesto propunha diretrizes para a reconstrução da educação Brasileira. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> , capturado em 27 de setembro de 2018.às 18h.

Com o chamado Modernismo brasileiro, abre-se o século XX e vai se avolumando a vontade de se ser moderno, desejo formatado nos ideais das vanguardas que são expressão dessa vontade, "... exercício cultural capaz de levar a sociedade a debater seus valores simbólicos e a dinamizar seu sistema de produção" (Zilio, 1994, p. 117), e, como força motriz desse sistema, a educação.

Após o período da chamada Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), de acordo Alambert (1992), normalizou-se o comércio e, o que era uma improvisada indústria de emergência em prol da guerra, transformou-se na indústria nacional, provocando o êxodo das populações rurais para as cidades, deslocamento em busca de condições melhores de vida, entre essas, de escolarização.

Esse fenômeno expôs, de maneira nunca vista antes, as carências escolares de um país que exigia a renovação da proposta educacional no país, que precisava, principalmente, de estrutura que ampliasse a capacidade dessas escolas para atenderem a essa nova demanda, não só com relação a matrículas, mas também com a relação ao currículo que deveria ser implementado.

Furtado (2005) salienta que, com o fim do conflito de extensão mundial (1914 – 1918) que dava fim à *Belle Époque*, nota-se um fator de agravamento da crise estrutural da economia brasileira e da situação das massas urbanas, obrigadas a enfrentar os efeitos de uma ampla carestia sem freio.

A Educação, devido a essa reorganização urbana, passa a ser considerada um fenômeno eminentemente social, com variantes políticas, econômicas e culturais interdependentes e multifacetadas, orbitando na interação social, em um país que se vê obrigado a abrir mão da primazia do Café e que vê o crescente movimento rural em direção aos centros urbanos.

A partir disso, a educação também é impulsionada a encontrar novos rumos e, com a Constituição Federal de 1934, estende-se para além dos limites das classes, assumindo uma posição mais humana, tendo como missão promover oportunidades iguais de educação e, como objetivos, organizar e desenvolver meios de ações capazes de impulsionar o crescimento natural e integral do ser humano em cada uma de suas etapas de desenvolvimento, da construção social do conhecimento.

Nesse sentido, na década de 1940, surge o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde e o Serviço de Assistência a Menores - SAM, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, para atender as crianças desassistidas. Decreta-se, então, pelo ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, a reforma do ensino relativa ao ensino secundário.

De acordo com Manfredi (2002), no contexto do ideário do governo Vargas, Capanema torna-se o que o melhor materializa esse conjunto de ideias, sugerindo instrumentos para a ampliação da influência do governo na educação, externando preocupação com a moral, com o civismo, elementos essenciais ao que se entendia por cidadania na época.

Isso traz, como não poderia deixar de ser, para a esfera educacional, os objetivos propostos pelo Estado Novo em mais um momento de pseudodemocracia. Esse arremedo, segundo a historiadora e socióloga Lúcia Oliveira (1973) tornava-se mais nítido, ao serem aferidos os dados sobre educação, descobria-se que os analfabetos ainda compunham mais da metade da população brasileira. Outro dado que chama muito a atenção sobre esse momento era o fato de que cabos e soldado não podiam sequer votar, logicamente que é um momento extremamente frágil com relação ao sentimento de nacionalidade, ao mesmo tempo em que se fortaleciam os setores mais liberais do país.

Ventos auspiciosos só voltam a soprar a favor da educação no Brasil, de acordo com Monteiro (2002), quando foi votada a Lei 4.024, em 1961, que arrolava Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com essa Lei, determinados setores da sociedade voltaram-se para a educação popular e ações concretas nesse sentido são norteadas por diferentes setores.

Surgem, então, os chamados Movimentos de Educação Popular, como os Centros Populares de Cultura (CPC), ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE); o Movimento de Educação de Base (MEB), atrelado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); e os Movimentos de Cultura Popular (MCP), que propunham levar ao povo, elementos culturais como teatro, cinema, artes plásticas; além de alfabetizá-lo e fazer com que a população adulta participasse ativamente da vida política do país.

A partir de 1964, paralelamente à reformas fiscais, tributárias e financeiras, foi que o sistema educacional toma novos rumos, devido a implantação de política de recuperação econômica, que, a partir de 1968, aparentemente, produziu sólidos resultados até 1973, mas não se sustentou³⁹ e teve alto preço, como drástica contenção da liberdade e repressão política, que impuseram miséria social, de difícil reparação,

³⁹ Houve nesse período, conhecido como “Milagre Econômico”, que, apesar da queda inicial no índice de inflação, houve forte endividamento externo, achatamento salarial e a distância entre ricos e pobres, aceleradamente, se tornou enorme. Além disso, censura e repressão grassaram, assim como, após cinco anos de contenção artificial de inflação, a explosão dela, que chegou a inacreditáveis 04 (quatro) dígitos. Milagre Econômico (2017). Disponível em https://Brasil.elpais.com/Brasil/2017/09/29/economia/1506721812_344807.html Capturado em 03 de março de 2018.

inclusive com relação à educação e novos retrocessos com relação a cidadania acontecem, entre outros, conforme Carvalho (2013).

Nessa época os debates políticos se avolumavam e, no auge deles

O teórico marxista Leandro Konder, então com 32 anos mas já se sentindo um velho com diante da onda juvenil, teve uma acalorada discussão com um jovem esquerdista que terminou com este diálogo: “com essa sua linha vocês vão quebrar a cara, porque os homens nunca vão entregar a rapadura.”

Leandro: e com essa sua linha vocês vão quebrar a cara, porque nunca vão tomar a rapadura dos homens.”

A rapadura mudou de mãos, mas não foi nem entregue nem tomada

Essa imagem tão velha, tão velha quanto a plantação de cana no Brasil, ilustrava a questão que dividia as esquerdas em 68: como derrubar a ditadura. De um lado, a linha esquerdista propondo o enfrentamento; do outro a linha do Partidão pregando a acumulação de forças. (Ventura, 1988, p.61)

Isso fez com que se avolumasse, de acordo Vieira (1983), o clamor por uma educação capaz de dar conta dessas demandas, em tempos de expressivo êxodo rural e crescente desigualdade entre a minoria, com maior instrução e a grande maioria da população, com pouco estudo. Mas isso, logicamente, só seria possível com a redemocratização do país e o fim dos privilégios que só chegavam aos opressores e seus apoiadores.

Essa foi, como indica Romanelli (1991), a base de uma série de convênios entre o Ministério da Educação e a Agência Internacional para o Desenvolvimento, para assistência técnica e cooperação financeira, que buscava estabelecer medidas práticas no sentido de adequação do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava; mas ao mesmo tempo, tornava o Brasil cada vez mais dependente tecnologicamente, em momento de falsa modernização.

É nessa dobra do tempo, com o enganoso Milagre Econômico, de retrocessos e mordanças, dos tenebrosos Anos de Chumbos⁴⁰, que Paulo Freire, filósofo educador, criador do método que revolucionou a alfabetização de adultos, fora preso, no Recife, por querer transformar o pensamento pedagógico, trocando conduções pedagógicas coercitivas por autonomia e censo crítico.

A concepção de Freire, ao aproximar o processo de ensino ao contexto social e político do país, ganha inúmeros detratores, por ser essa percepção libertadora sobre a educação, segundo eles, subversiva. Por isso, e somente por isso, Paulo Freire ficou preso por 72 dias, tendo passado mais de uma década no exílio.

Nessa transição do populismo ao golpe, 1964 a 1985, escancarada a ditadura, criam-se processos educativos condicionados à ideologia vigente. Logicamente, como

⁴⁰ Elio Gaspari faz importantes anotações sobre esse período em *A ditadura escancarada*, Companhia das Letras, 2002.

aponta Gaspari (2002), esses processos foram criados com a função de manter a ditadura e, assim, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que, propondo extinguir o analfabetismo no Brasil, mas extinguiu-se antes, envolvido em inúmeras denúncias de corrupção, pouco noticiada, mas muito expressiva na ditadura militar.

Estabelece-se, nesse período de total de ausência de democracia, a Lei 5.692, que fundamentava as diretrizes da educação Nacional, em 1971, com o objetivo geral, como destaca Ribeiro (2003), de proporcionar ao educando formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades de auto realização, qualificação para o trabalho e prepará-lo para o exercício pleno, por incrível que isso pareça, da cidadania, objetivo esse que deveria ser atingido na escola de primeiro e segundo graus, como extensão da educação recebida na família.

A ditadura militar, enfraquecida com a crise do petróleo, dependente de capital externo, altamente endividada e com indícios, como foi frisado anteriormente, de corrupção⁴¹, sofreu constante pressão popular e o processo de abertura política tornou-se inevitável. Os militares, no entanto, só deixaram o governo por meio de uma eleição indireta, na qual concorriam dois civis.

Dessa forma, com esse arranjo, em 15 de janeiro de 1985, em eleição indireta, Tancredo de Almeida Neves, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, de Minas Gerais, conforme Vilhena (1984), foi escolhido pelo Colégio Eleitoral, composto por congressistas e delegados das assembleias legislativas de todo o país, caracterizando a escolha não direta do novo Presidente.

Tancredo derrotou o candidato do Partido Democrático Social (PDS), o deputado Paulo Maluf, de São Paulo. Porém, por infortúnio, na véspera de tomar posse, em 14 de março daquele ano, Tancredo foi internado em estado grave, no Hospital de Base de Brasília, e José Sarney de Araújo Costa, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assumiu o cargo.

Nesse período, segundo Marçal Ribeiro (1990, p. 15), apesar de se saber que "A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional", há, mais uma vez, uma luz no fim do túnel e as coisas mudam, novamente, de rumo, com a Constituição de 1988, incluindo-se a Gestão Democrática do Ensino Público, a exemplo, conforme Mendonça (2000), do que já vinha acontecendo

⁴¹ Essa corrupção na época praticamente não foi denunciada, porque "O controle da imprensa desempenhou um papel essencial na cantata desse "Brasil Grande" e na supressão dos conflitos que abrigava" (GASPARI, 2002, p. 210).

nos âmbitos municipais e estaduais, que, por exemplo, vinham constituindo os Conselhos de Escola.

Assim, a partir desse princípio infraconstitucional, fora aberto caminho para se estudar os fundamentos da educação e da gestão democrática, abrindo-se também espaço para a participação popular, condição *sine qua non* para que os sistemas de ensino, tanto nas esferas Municipal, Distrital, Estadual e Federal, pudessem organizar a forma de se gerir a educação em instâncias hierárquicas que dialogassem dentro dos espaços educacionais.

Surgem, a partir desse momento, conselhos e colegiados, entre outros mecanismos, tendo como meta proporcionar voz aos diferentes segmentos das comunidades escolares. Discentes, docentes, técnicos, terceirizados, pais e responsáveis pelos e alunos, entre outros, unem-se para construção de propostas político-pedagógicas, de planejamento escolar, de projetos educacionais, de sugestões para os planos plurianuais de educação, dentro da euforia democrática, embasados por profundas discussões sobre processos de ensino e aprendizagem. No entanto, nesse momento, ainda não eram considerados, adequadamente, os aspectos da formação integral na educação básica.

Mas, com o clima criado pela nova Carta Magna, com o surgimento de novos fóruns de debate sobre a educação, esperava-se, pelo menos, que a educação, a partir de então, fosse capaz de criar mecanismos efetivos de controle e que as políticas públicas se realinhassem, principalmente, com as diretrizes definidas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FUNDEP -, cunhado em 1987.

Entre essas diretrizes, encontram-se as proposições sobre a gestão democrática, alimentadoras das ideias que viriam constituir o capítulo sobre educação na Constituição Federal de 1988, que fora enormemente fortalecida pela participação popular, sendo nucleado pela concepção de gestão democrática, identificada com os parâmetros parlamentares de democracia republicana, conforme indica Mendonça (2000).

Com as Eleições Diretas de 1989, acreditava-se que, finalmente, seria posta uma pá de cal na ditadura militar. *Pari passu* com essa derrocada da ditadura no Brasil, ruiria o muro de Berlim e começaria também a ruir a União Soviética, surgia uma luz no fim do túnel, que sinalizava seria estabelecida uma nova ordem mundial, na qual o Brasil, necessariamente, deveria aprender a se enquadrar.

Nesse pleito de 89, como possibilidade de se colocar o país nessa nova ordem, entre Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores e Fernando Collor de Melo,

do pequeno Partido da Reconstrução Nacional, em segundo turno, escolhe-se Collor, o Presidente mais jovem do Brasil, eleito com apenas 40 anos de idade.

De acordo Nêumanne (1989), Lula é vencido pelo discurso infalível, em uma época em que as pessoas ansiavam pelo novo, e esse veio travestido de mito que enfrentaria a tudo e a todos para proteger o povo, afirmando, em seus discursos que direita, é direito, certo; enquanto esquerda é, portanto, oposição ao certo, ou seja, representa tudo que é errado, em todos os sentidos.

Assim, o ideário do liberalismo, que será inúmera vez questionado nessa dissertação, penetra contundentemente em todas esferas do Brasil, inclusive nas políticas educacionais, elaboradas sobre a égide da globalização e do neoliberalismo, sendo por esses discursos contaminadas, nos três anos que duraram o mandato do “caçador de marajás”⁴².

Em meio a turbulências e desgoverno, Segundo Vila (2016), no governo de Collor, é inaugurado o acordo estabelecido em Jomtiem, por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Tailândia, 1990, que contou com a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais - ONGs.

Estabelecia-se, portanto, com esses parâmetros, a chamada educação como espetáculo ou Disneylândia educacional. Os educadores, no entanto, receberiam com ceticismo essa política educacional que, apesar da importância dos Planos De Educação para Todos e o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), divulgado em setembro de 1990, não está articulada com outras políticas, entre elas, da econômica, de ciência e tecnologia, além das de proteção social.

Além disso, o Presidente Collor mostrou-se, com reflexos diretos na educação e em outros setores da educação, incompetente para combater a inflação e, envolvido em escândalos, em 1992, renunciou ao seu mandato. Assume em lugar dele o singular, como caracterizado por (Almeida & Alves Filho, 2011) Itamar Franco, seu vice, que, apesar de também singular mandato⁴³, contava com o apoio dos partidos políticos.

Esse Presidente rapidamente alcança altos índices de popularidade e dá outra direção ao governo e às políticas educacionais do período, contando, principalmente, com significativa atuação dos educadores, que promoveram intensos debates sobre a

⁴² Slogan do candidato durante a campanha eleitoral. Marajás fora um termo cunhado pejorativamente para designar as pessoas que se favoreciam da burocracia estatal, entre eles funcionários públicos de gordos salários advindos de nomeações geradas por influência política.

⁴³ Considerado fiel a democracia, singularmente, teve relevante atuação em pouco tempo, apesar de contexto político tão desfavorável, devido à altíssima inflação e a falta de crédito de um país economicamente fracassado.

importância de Estados e Municípios construírem a própria trajetória educacional deles, por meio da valorização de suas peculiaridades.

No entanto, é importante lembrar que, apesar dos esforços do Presidente em prol da democracia, os debates e a política educacional do período estão ainda marcados pela agenda dos organismos internacionais, que interceptam essas trajetórias e as desviam dos caminhos que haviam sido projetadas para elas. Além disso o Presidente Itamar herda, de Collor, caos administrativo tendo que insistentemente lutar contra a inflação.

Ainda em relação a Itamar Franco, Almeida e Alves (2011) colocam em relevo que, para melhor compreensão desse momento, deve-se entender a importância da virada econômica, com a implementação do Plano Real, no período em que Fernando Henrique Cardoso, FHC, como ficou conhecido, assumira como Ministro da Fazenda.

Eleito graças a essa virada, há enorme expectativa com relação a Fernando Henrique Cardoso desde a véspera de sua posse em 1994. Sobre esse evento, Veríssimo (1997, p.13), afirma que

Devemos prestar muita atenção na reação de Éfe Agá neste momento. Se ele ficar catatônico, ou enlaçar o Itamar pela cintura e sair dançando uma valsa, ou correr, significará que é um intelectual autêntico. O sinal mais certo, no entanto, será ele dar uma gargalhada. Começar a rir e não conseguir parar nem para fazer o discurso. Então, poderemos respirar aliviados, não elegemos um impostor. Depois teremos um maluco na presidência, mas um maluco autêntico.

E, graças ao sucesso do referido plano, o outrora Ministro da Fazenda é eleito Independentemente de intelectual ou qualquer outra coisa que o valha, o fato é que ele fora reeleito, continua na presidência até 2002. A era FHC foi marcada pela, em diferentes medidas, continuidade da política de Collor, prossequindo com reformas que focavam na adequação do país a padrões do modelo do Estado mínimo neoliberal.

FHC, como era conhecido, elege a educação como prioridade, mas somente em 1996 explicita, de fato, quais seriam as diretrizes que norteariam a educação. Com aprovação pelo Congresso de uma Emenda Constitucional, a Nº 14, de 13 de setembro de 1996⁴⁴, são alterados alguns artigos sobre educação, presentes na Constituição de 1988, definindo-se a divisão de responsabilidade pelo oferecimento de ensino no Brasil.

Ainda nesse ano, de acordo com Saviani (2009), aprovam-se duas Leis muito importantes para efetivação das reformas no âmbito da educação: a Lei nº. 9394/96,

⁴⁴ Essa Ementa foi regulamentada pela Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que dispõe sobre o FUNDEF e, entre outras medidas, procurava estimular o trabalho em sala de aula, garantir remuneração adequada aos professores e, conseqüentemente, melhoria na qualidade de ensino. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm , Capturado em 24 de outubro de 2018.

que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Com essa nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabeleceu-se a finalidade e a forma de organização do ensino, ou seja, cabe à educação básica, “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22, Brasil, 1996)) e devendo ser organizado, conforme art.24, em Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em seguida, faz-se uma grande reforma curricular no ensino, por meio da implementação dos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que deveriam servir como referências para os Ensinos Fundamental e Médio, adequando-os a essa nova lei, que tinha por pretensão criar formas de se garantir, a todos, acesso a um ensino gratuito e de qualidade.

Após os mandatos de FHC, em 2002, com marcante e, poder-se-ia dizer, decisiva participação das principais emissoras de televisão brasileira, o metalúrgico, e um dos fundadores da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Luíz Inácio Lula da Silva, que vinha concorrendo nos últimos três (03) pleitos, conseguiu finalmente galgar o posto de Presidente da República, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), tendo assumido em janeiro de 2003.

Lula permaneceria no cargo também por dois mandatos. Em seu governo, Fernando Haddad assumiu o Ministério da Educação no Lugar de Tarso Genro, que havia sucedido Cristovam Buarque, e, aos poucos vai se esboçando uma fisionomia educacional mais inclusiva e abrangente, tendo nexos com uma gestão voltada, verdadeiramente, para os menos favorecidos, traduzindo-se, a partir daí significados mais coerentes do que que entende por cidadania, principalmente, em Educação.

Mesmo assim, Saviani (2009) afirma que, no momento inicial, ainda podem ser vistas continuidades e descontinuidades com relação às propostas implementadas pelas arrumações feitas por FHC. Porém, são estabelecidas bases importantes para as políticas educacionais no país, com relação ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que expressa a congregação de esforços coletivos dos vários Ministérios, entre eles o da Saúde e o do Planejamento, em torno do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

São empreendidas medidas para a expansão do número de matrículas, com providências que incidiram globalmente sobre a educação básica, entre essas providências duas se destacam as relacionadas ao Fundo de Manutenção de

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundef) e as referentes ao Plano de Metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com diretrizes que deveriam garantir que se atingisse o Índice de Desenvolvimento de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Oriundas dessas ações, passam a fazer parte das discussões, entre o professorado, o piso salarial e a formação do magistério. Ao mesmo tempo eram discutidos e implementados programas como Luz para todos, Saúde nas Escolas entre tantos outros. Além desses, devem também destaque os programas Guia das Tecnologias Educacionais e Inclusão Digital, o que indicava um compromisso sério com a educação.

Demerval Saviani (2009) destaca que essas, como outras ações da política educacional, implementadas pelo Presidente Lula, no entanto, ainda são orientadas pela legislação educacional do período anterior, inclusive no tocante às propostas do PNE, mas com significativos avanços na qualidade da educação brasileira e que pode ser exemplificado com a obrigatoriedade de matrícula no ensino fundamental aos seis anos, e a ampliação dessa fase para nove anos de duração, conforme Lei 11.274/2006 (MEC, 2007).

Em 2010, mais precisamente em abril, sediada em Brasília, com a participação de 3.000 delegados representando o Brasil com a Presença do Presidente Lula, consagrando todas as conquistas anteriormente elencadas, encerra-se a última etapa da Conferência Nacional de Educação (CONAE), onde fora estabelecido rico processo de debate social sobre diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão igualdade e diversidade, o que se constitui como marco histórico pra a educação brasileira na contemporaneidade. (CONAE, 207, p.07)

Entre as medidas aprovadas nessa Conferência destacam-se as seguintes emendas:

1. a criação do Sistema Nacional da Educação, articulador da organização da educação, entre os entes federados;
2. a formação do Fórum Nacional da Educação, que terá poderes mais amplos que o Conselho Nacional da Educação;
3. as mudanças de atribuições e da autonomia do Conselhos Nacional;
4. as eleições nos Conselhos nacional, estaduais e municipais, que passarão a ter seus membros eleitos democraticamente, oriundos dos diferentes segmentos da educação nacional;
5. a extensão da gestão democrática da educação para o setor privado; e

6. o controle da quantidade de alunos nas salas de aula na Educação Básica, entre outras medidas.

Nas eleições, seguintes, 2010, pela primeira vez, uma mulher, Dilma Rousseff, também do PT, legitimamente, assume, em 1º de janeiro de 2011, a presidência da República. A erradicação da pobreza e criação oportunidades para todos, são metas de continuidade. Mais recursos são destinados a reforma, a ampliação de escolas e aquisição de recursos pedagógicos.

Ou seja, ênfase era expansão do ensino profissionalizante e, para que esse fim fosse alcançado, estimulou-se, nessa época, inclusive, a criação de escolas técnicas estaduais, o que ampliaria enormemente o alcance do ensino técnico profissionalizante, atendendo ao anseio de um número expressivo de alunos que tinham o como ideal essa modalidade de ensino.

Além disso, foram abertas novas vagas para o ingresso no ensino superior, pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). Nessa ampliação, conta-se também com a participação das Universidades Federais, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das Universidades Estaduais, com novos cursos, novas possibilidades de inserção no nível superior, com significativo aumento no número de vagas ofertadas.

De acordo com estudo *Education at a glance*, da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento (2011), entidade internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado, divulgado no portal do MEC, em 2011, isso favoreceu, principalmente, a região nordeste do país.

Em sua maioria, no entanto, como se pode observar, os projetos de pátria educadora do Governo Dilma são continuidade do governo anterior, tendo promovido consecutivamente:

1. ampliação de matrículas;
2. investimento em tecnologia e recursos pedagógicos;
3. convênios de internacionalização da educação e ciência;
4. parcerias que tinham como principal objetivo oportunizar o aprofundamento de conhecimentos para alunos e professores;
5. desenvolvimento de pesquisas em conjunto com outros países; e
6. transferência de tecnologia, aprimoramento das práticas de gestão e experiências pedagógicas.

Esses, entre outros sucessos na gestão Dilma, na área social, a reelegem para novo mandato em 2014, iniciando-se em 1ª de janeiro 2015 e, com o impeachment,

terminou no dia 31 de agosto de 2016, acusada de “pedaladas fiscais”⁴⁵, manobras consideradas irregulares, usadas para maquiar as contas públicas, como foi alegado. Provavelmente faltou a presidenta dizer sim a um grande acordo nacional e um jato d’água⁴⁶ a empurrou em direção à perda do mandato.

A não predisposição da Presidenta para acordos, com conseqüente perda de apoio parlamentar, além das sucessivas trocas de Ministros para a pasta da Educação e, principalmente, devido ao aborto abrupto do segundo mandato, prejudicaram severamente os programas da área, com impactos até hoje não minimizados, muito pelo contrário, o Educação navega em um mar de incertezas. Após isso, tudo é temerário, e na onda reformista, o vice imporá a sociedade a Reforma do Ensino Médio. Depois do derrube, Michel Miguel Elias Temer Lulia, do *PMDB*, assume a Presidência da República, no dia 31 de agosto de 2016, jurando que, além de colocar o país nos trilhos; honraria, defenderia e cumpriria a Constituição⁴⁷.

Neste capítulo, portanto, todos esses fazeres e querereres e as narrativas que se entrecruzam na história da educação, e de outras histórias, são alvo de análise com o intuito de se entender a consubstanciação desses organismos plurissociais, conformados em Institutos Federais, nos *campi* e curso que ele oferece.

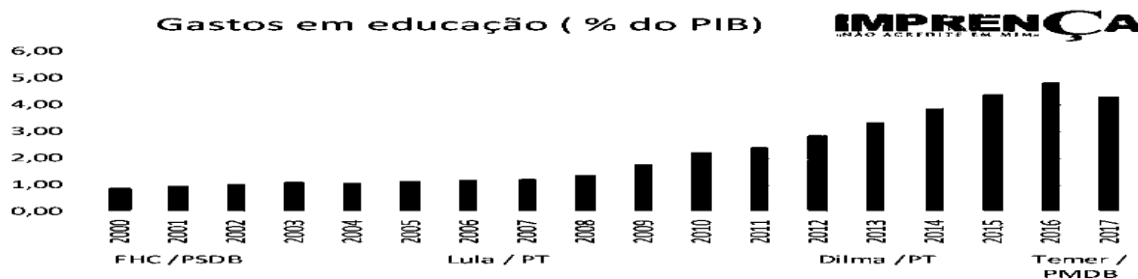
Há, nessas instituições, uma gama de pulsações pedagógicas e sociais, imanadas dos seus dias idos e vividos, que podem, e devem dar autenticidade aos programas educacionais das unidades escolares, região limítrofe entre o desenvolvimento humano e as formas de produção, que, teoricamente, devem atender as suas necessidades deles, inclusive as metafísicas.

No entanto não há uma relação direta entre se gastar com educação com a garantia de se satisfazer as essas necessidades. O ideal é que haja um processo de gestão que saiba como investir, tenha métodos consistente de tomada de decisões, para que, democraticamente possam ser tomadas decisões. O gráfico abaixo (Imprensa, 2018) demonstra que o pico de investimento em educação se deu justamente quando a Presidenta Dilma sofreu impeachment, em 2016) com a execução do orçamento aprovado no ano anterior, com a Presidenta ainda em efetivo exercício:

⁴⁵ A admissibilidade da denúncia, na Câmara dos deputados, foi conduzida pelo parlamentar Eduardo Cunha (PMDB – RJ), que se encontra preso na carceragem da PF – Polícia Federal, em Curitiba, Paraná.

⁴⁶ Esse acordo, e conseqüente jato d’água, pode ser melhor entendido em Isto é (2004) <https://istoe.com.br/chegou-a-hora-do-grande-acordo-nacional-com-o-supremo-com-tudo/>. Capturado em 23 de maio de 2017.

⁴⁷ Disponível em <https://m.oglobo.com>, capturado em 20 de agosto de 2017.

Gráfico 3 – Comparativo de Gastos em educação de FHC a Temer

Fonte: recuperado de www.imprensa.com/2018/09/05/educacao-presidente-investiu-mais-candidatos-propostas

1.1 O processo de Ifetização: integração entro o ensino e o mundo do trabalho

“Tudo no mundo começou com um sim” (Lispector, 1998, p. 18) e, do alto das catedrais, o mundo do propedêutico resolveu se integrar ao mundo do trabalho. Depois de longo cortejo, pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Ensino, fazendo-se crer que era chagada a “hora da estrela”⁴⁸ da educação.

Na época, a maioria das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), institutos de ensino brasileiros pertencentes à esfera federal, estavam prestes a completar 100 anos e assistiam a uma expansão com um fôlego nunca vistos antes, atendendo aos mais diferentes interesses.

O processo de implantação de novas unidades dessas instituições em cidades localizadas nas mesorregiões de abrangência dos institutos fez com que a rede se alargasse de maneira fértil entre 2003 e 2010, dando origem a centenas de novas unidades e, conseqüentemente, milhares de vagas, e subsecutivas matrículas, após o lançamento do Plano de Expansão da Rede (MEC, 2014).

Atualmente, grande parte das Escolas Técnicas Federais e dos Centro Federais de Educação Tecnológica passou pelo processo de ifetização e, junto com os criados

⁴⁸ Desencadeado o processo de Ifetização, com o Decreto 6.095/07, parece ter se resolvido, o mecanismo que movimentaria a engenharia da organização profissional, que solucionaria o impasse de crescimento desse segmento da Rede, que ofertava ensino profissionalizante. Destoam dessa epifania os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerias, que buscavam alcançar o status de Universidade Tecnológica, como havia ocorrido com o CEFET do Paraná, em 07 de outubro de 2005. Criou-se, então, a primeira, e única, Universidade Tecnológica Federal do país, UTFPR (2005) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/dircom/noticias/noticias/link/seis-anos-da-transformacao-do-cefet-pr-em-utfpr-1>, capturado em 25 de agosto de 2018.

na última década, compõem a Rede Federal de Ensino, que se espalha por todo país, forma mais explícita de democratização do ensino técnico profissionalizante.

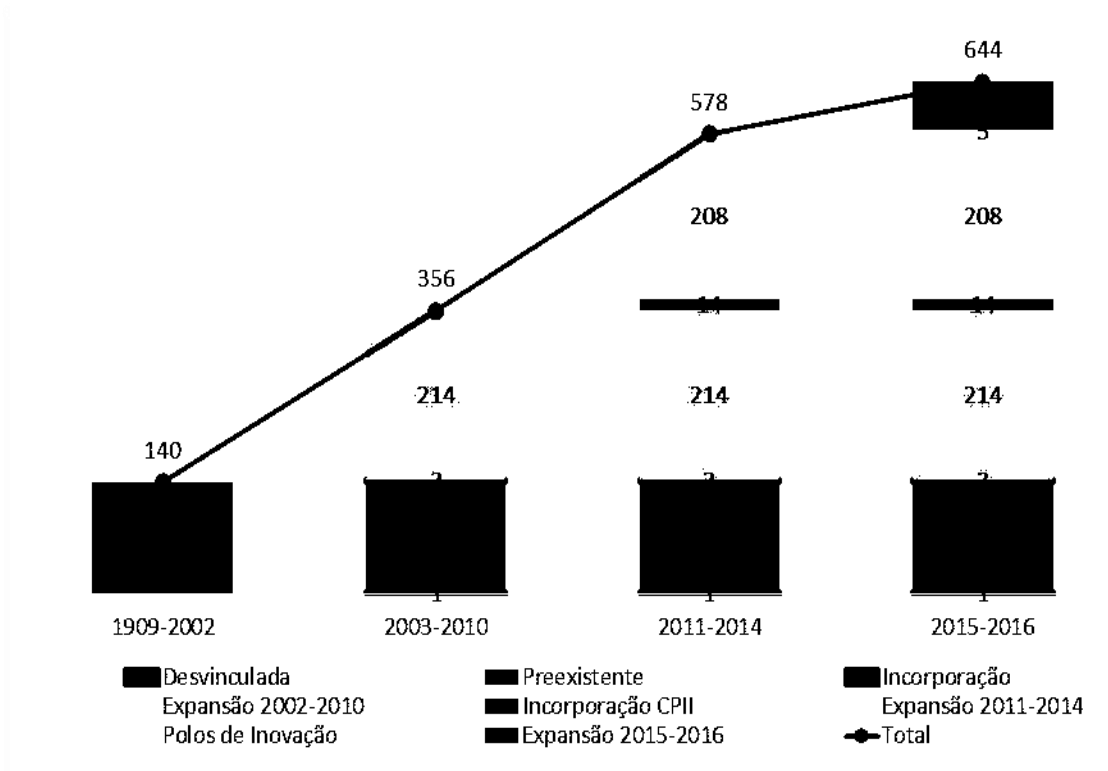
Dessa forma, e tendo os Institutos Federais como itinerário formativo a educação técnica profissional, *a fortiori*, as ações deles colocam adolescentes à disposição, pelo menos teoricamente, do mundo do trabalho, que desenvolveram habilidades, capazes de potencializaram competências que ultrapassem a mera mecanicidade no ofício que resolverem abraçar.

Destarte, ainda hoje, as unidades educacionais ligadas a Rede Federal de Ensino, e em especial os Institutos Federais, continuam oferecendo, a possíveis alunos, novos e diferentes cursos, com a promessa de modelá-los dentro das formas das exigências desse mundo de especializações técnicas.

Nesse afã, alardeiam vocações geográficas, repaginam, essa é uma pretensão, estratificações, procuram a reorganização de categorias profissionais, na busca de continuidade, abrindo-se, interna e externamente, a inúmeras alianças, que se oferecem no meio em que a rede se estende, procurando, em nome da própria sobrevivência, favorecer-se desses casamentos.

Para representar de maneira mais precisa essas assertivas, o próximo gráfico, expressa visualmente a ampliação Rede Federal de Ensino até o ano de 2016 e permite que se tenha um olhar mais amplo sobre essa expansão, mostrando que, desde a gênese dos Institutos Federais houve um crescimento na ordem 81%, em apenas cinco anos; contra apenas 54%, nos anos anteriores ao processo de lftização.

Gráfico 4 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte: recuperado de <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Note-se que, quando do último ano de análise desse gráfico, os alunos do primeiro curso de Ensino Médio Integrado do CBRA encontravam-se na 2ª série, período de plena expansão da Rede. Importante também que se diga que, em 2016, cria-se o Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio, que coloca em paralelo estruturas curriculares e pedagógicas bastante diferentes.

O processo de lfetização, grosso modo, confere as unidades que compõe o sistema federal a tão desejada a ampliação da democratização do acesso ao ensino e tem como incumbência a inclusão das classes menos favorecidas da população no mercado de trabalho, além de almejar a tão complexa integração entre o ensino e o mundo do trabalho, com projetos pedagógicos

articulados, especialmente, com o conjunto de organismos governamentais ou da sociedade civil organizada, estabelecendo uma relação dialética em que todos somos educadores e educandos . Devem afirmar práticas de transformação escolar com o objetivo de construir diferentes propostas que apontem os elementos do novo mundo possível. (Pacheco, 2011).

No entanto, esse processo é amplo e cheio de contradições. Sua funcionalidade é dependente de uma gama incomensurável de fatores, tais como oscilações políticas e programas e projetos voltados para a educação, interdependentes de todos os vetores

que direcionam a economia e os acordos externos e internos que deslocam a educação de suas práxis e de seus princípios primordiais.

Logicamente isso modifica, ou deforma, os padrões de gestão implantados nas unidades de ensino, onde é determinada a forma dos institutos se relacionarem com a comunidade que a cerca, tanto na oferta de cursos quanto na forma de se aceder a eles, desde os FICs até a pós-graduação, com insólitos projetos de verticalização e frágeis ações de manutenção do aluno na Rede.

Sendo assim, nem todos foram favoráveis a lfeização, principalmente por ser a rede que oferecia o ensino técnico tão diversificada e ter necessidades e objetivos tão particulares. Dessa maneira, estão, entre os principais argumentos dos que discordavam da lfeização questões ligadas

ao tempo de criação de cada instituição e sua história; b) à finalidade da formação profissional; c) à necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais. Havia o temor da perda de identidade das escolas que sempre tiveram a formação profissional de nível médio como objetivo principal (Otranto, 2010, p. 92).

Portanto, para a consolidação da lfeização, e para que se superassem essas questões, surgiram movimentos que converjam para “A construção de uma sociedade com um projeto nacional popular de desenvolvimento” (Frigotto, & Ramos, p,14, 2004), tendo como objetivo fazer um pacto entre todos os seus setores e que esses concorram para a efetivação das ações dos institutos nos lugares em que estão se inserindo e se espalhando.

Além disso, são imperiosas ações em prol da (re)consolidação da Democracia no Brasil, que oscila, de tempos em tempos, com intensidade tamanha que é difícil se enxergar com nitidez quando houve de fato democracia em terras brasileiras e, se realmente houve, se a base radicular dos Institutos Federais está firmemente plantada, a ponto de sustentar esse projeto.

Posto isso, a evolução do ensino profissionalizante, principalmente no que tange aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do *Campus Brasília* (CBRA), do Instituto Federal de Brasília, como de todos os outros *campi*, de todos outros institutos, logicamente, está atrelada a todos esses aspectos, bem como aos fundamentos:

1. do Plano Nacional de Educação (PNE);
2. das disposições do próprio Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI);
3. das bases do Projeto Pedagógico Institucional – (PPI) do IFB; e
4. do Projeto Político Pedagógico do *Campus* (PPP), que, no caso do CBRA, ainda se encontra em fase de discussão e consultas, atraso que, com certeza, já trouxe prejuízos enormes ao CTIEM.

Obviamente, todos esses aspectos deverão ser alinhados aos pilares da lei que reformula as diretrizes do Ensino Médio e do desenho que está sendo reorientado em suas bases, assim como das diretrizes das Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) que realinham a operacionalização desse nível de ensino.

Esse desenho pedagógico, e as linhas ideológicas, neles inseridas e que o emolduram, vem forçando nova disposição, inclusive de financiamento e reconfigurações das políticas e das ideologias do Sistema Federal de Ensino, o que envolve uma série de discussões em todos planos de ação das unidades desse sistema.

Essas novas estruturações envolvem, por exemplo, rever as projeções de tipificação dos cursos oferecidos pela Rede Federal de Ensino, de acordo com os direcionamentos das Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC)⁴⁹ do Ensino Médio, com novas diretrizes, entre elas, de conteúdos mínimos a serem oferecidos nos cursos.

Isso, forçosamente, levará também a se pensar em novos modelos de administrativos nas unidades de Ensino nos Institutos Federais, que deverão contemplar uma Gestão Educacional que abra, pelo menos é o que se espera, espaço para territórios de população heterogênea, que exigem, só por isso, maior diversificação no processo de ensino e aprendizagem, sem monossêmias e engessamentos.

Esses territórios devem garantir, aos educandos principalmente, protagonismo na vida educacional deles, para que sejam capazes de fazer escolhas adequadas a construção da cidadania, com todas as traduções que essa possa exigir no cotidiano das escolas, em particular dos *campi* que compõem os Institutos Federais.

Além disso, há, também, de acordo com essas reorientações, a missão de levar esses alunos a estarem envolvidos em uma educação profissional que desenvolva habilidades que solidifiquem a autonomia deles e os ingressem em um mundo do trabalho que os completem como seres sociais e, ao mesmo tempo, únicos, indivisíveis, peculiares, críticos e reflexivos.

Sendo assim, os Institutos Federais devem ser região em que haja sincronia de ações entre professores, alunos, técnicos em educação e técnicos administrativos, articulados por uma gestão capaz de fazer com que a sintonia entre pesquisa, extensão e ensino favoreçam aos objetivos-fim da escola, atentos aos mais diferentes cenários de uma escola que trabalha, praticamente, com todos os níveis possíveis de ensino.

Isso se deve ao fato de que, como anteriormente afirmado, em sua maioria, os *campi* dos Institutos Federais de Ensino, oferecem, além de pesquisa e extensão, nas

⁴⁹ As BNCC (MPBNC, 2018) foram aprovadas pela Conselho Nacional de Educação – CNE - em 04 de dezembro de 2018 e homologadas em 14 de dezembro de 2018. Deverão ser implementadas até 2022. Disponível em <http://movimentopelabase.org.br/acontece/ensino-medio-bncc-e-homologada/> Capturado em 11 de março de 201.

áreas definidas em Consulta Pública, cursos que corroboram a vocação de cada *campus*, no campo do ensino:

1. FIC;
2. Proeja,
3. Ensino Médio Integrado;
4. Ensino Médio Subsequente;
5. Ensino Médio Concomitante;
6. Graduação:
 - 6.1 Licenciatura;
 - 6.2 Bacharelado;
 - 6.3 Tecnologia); e
7. Pós-Graduação Latos Sensu e Stricto Sensu.

1.2 Ensino profissionalizante no Brasil: mitos e desafios

Sendo a educação solo fértil para tantas contradições, torna-se facilmente lugar onde convivem diferentes mitos, entre eles da desterritorialização⁵⁰, das avaliações⁵¹, da gestão democrática⁵², da autoridade do professor⁵³, entre tantos outros, que fazem com que se ampliem os desafios dos educadores que pretende retomar as bases ideares de uma educação libertária, democrática e renovadora, que deem cabo de uma educação pautada, ainda, em provas, prêmios e castigos.

Nos Institutos Federais, esses mitos se transformam facilmente em desafios. Os territórios⁵⁴ se encontram em uma região com arremedo de neutralidade, legisla-se sobre forma e quantidade de instrumentos de avaliação, a gestão cria canais de diálogo

⁵⁰ Rogerio Haesbaert (2004) abarca em O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade, editora Bertrand Brasil, aborda todas as formas de territórios, impossível não se enxergar as escolas como réplica de vários deles, com seus grupos sociais e seus ideários, seus imaginários.

⁵¹ Jussara Hoffman (2003), em Avaliação: mitos e desafios, Editora Mediação demonstra as dificuldades desmitificar a avaliação classificatória e (re)significá-la.

⁵² Aline Deicke Brum e Maria Lucia T Brum (2011), no artigo Gestão democrática na Escola Pública: realidade ou utopia, desenham uma série de mitos em torno de dialogicidade no ambiente administrativo escolar. Disponível em www.gestaouniversitaria.com.br. Capturado em 18 de agosto de 2018.

⁵³ Leitura interessante sobre esse aspecto é o livro, Autoridade do professor: Meta, mito ou nada disso? de Lúcia M. Teixeira Furlani (1990) Editora Cortez.

⁵⁴ Nesses territórios, há um jogo de espelhos no qual quem se olha neles não procura ver a própria imagem, mas quer que eles reflitam o avesso das suas próprias histórias, por desejar se parecer com o que se configura mais distante do que realmente são, assumindo como deles o discurso das ditas maiorias.

entre os segmentos, mas as vozes são dissonantes e os professores ainda advogam para si o direito de serem a autoridade máxima em sala de aula.

Encontros pedagógicos, de curtíssima duração, são frutos desses mitos e acabam se tornando parte deles, pois prometem resolver problemas de um semestre ou de um ano letivo inteiro, mas neles são apenas pinçados problemas pontuais, são discutidas, de maneira vaga, conjunturas políticas, sociais, econômicas, são oferecidas oficinas e palestras, que não garantem nem mesmo uma reflexão de qualidade sobre os reais problemas das escolas.

Assim, fortalece-se a ideia de que a educação transforma a sociedade, que pode pôr fim a fobias, fortalecer a solidariedade e a inclusão, esfacelar os preconceitos, dar fim ao terrorismo, promover a paz e, via de regra, não dão conta nem de resolver as questões internas do dia-a-dia.

Isso continuará existindo enquanto as escolas continuarem tentando resolver os problemas em momento estanques e não souberem criar processos capazes de construir sentimentos de pertencimento. Com certeza, dessa maneira, conseguirá ter maior alcance para resolver os problemas que fazem parte do mundo que a cerca, e do qual, logicamente, ela também faz parte, mesmo que só se torne visível a ele quando a pretendem meramente como reflexo desse mundo.

Esses mitos acabam fazendo da escola um lugar que não existe, um faz de contas que não consegue equacionar nem sequer os seus conflitos menores e naturais, tais como indisciplina, evasão e altos índices de retenção, sem falar nas incongruências de sua gerência, quando precisa definir as prioridades dela e os fundamentos das instâncias decisórias que dão, ou pelo menos deveriam dar, conta de definir essas prioridades.

Em se tratando de gestão, nos Institutos Federais, o discurso sempre está carregado de adjetivos como democrática e participativa. Defende-se sempre que deve essa estar emparelhada com os roteiros estabelecidos pelo fazer pedagógico e esse fazer, quando se trata do ensino profissionalizante, necessariamente, deve procurar promover a compreensão do sistema educacional, seus percursos, autores, atores, diretores, cenários coadjuvantes, som, luz, roteiro, narrativa e ação pedagógica.

Portanto, essa gestão, assim, deveria revelar, fidedignamente, quais gêneros estão envolvidos na narrativa educacional, recheada de fábulas e ficções, mitos e desafios, contradições e acomodações, fenômenos indissociáveis e, além disso, ser capaz de criar fluxos alternativos para que essa narrativa fosse capaz de dar conta de suas tensões, clímaxes e ápices.

O sistema educacional, portanto, vive a mercê dos impactos das políticas que orbitam o mundo do trabalho e, obviamente, do ensino médio profissionalizante, gênero com peculiaridades, principalmente no que diz respeito a seu público-alvo, isto é, adolescentes que, talvez prematuramente, são estimulados a escolher uma profissão e retardarem, ou esquecerem, a entrada em uma faculdade, como parece ser o objetivo das intervenções de reformas do ensino Técnico Profissionalizante.

Por isso, ao se ter retroalimentado, neste capítulo, a história da educação no Brasil, procurou-se, antes de tudo, encontrar o fio da meada desse narrar, permeado por diferentes tramas políticas, sociais e econômicas que, quando sincrônica e diacronicamente sondadas, abrem espaço para se entender gênese, expansão e inúmeras variantes sobre as modalidades de Ensino Técnico e Profissionalizante, da Rede Federal de Ensino.

Ou seja, independentemente de seus eixos, níveis e padrões, a educação está diretamente ligada ao desempenho político do país, das instabilidades econômicas, rupturas sociais e de particulares variantes de democracia que, comumente, não fazem ninho no seio da escola; mas, e isso sim, são engendradas em câmaras e gabinetes, com múltiplas faces e vontades e das orientações sobre o que é ser cidadão, e como se pode fortalecer a cidadania do outro.

Portanto, há um mundo de quererres norteados por Leis, Decretos, Alvarás, Pareceres, Recomendações, Emendas e Medidas Provisórias, ou por eles corrompidos, uma vez que, particularmente no Brasil, esses elementos são constituintes do jogo transgressor de interesses, tornando ainda maiores os muros das escolas, erguidos ao longo desses anos, de poucos sucessos na trajetória da educação no Brasil, seja ela profissionalizante ou não.

Na esfera federal, de maneira regular e sistematizada, a rede da educação técnica e profissional, apesar de contar com mais de um século de existência⁵⁵, só se difundiu com maior velocidade após a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia⁵⁶, estendendo-a por, praticamente, todo território nacional.

⁵⁵A história da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica começou em 1909, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos centros federais de educação profissional e tecnológica (Cefets), conforme MEC (2017), disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/centenario-da-rede-federal/centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Capturado em 29/08/2018.

⁵⁶ Criado em 29 de dezembro de 2008, são 38 institutos federais presentes em todos estados, oferecendo ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas (MEC,2017) <http://redefederal.mec.gov.br/centenario-da-rede-federal/centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. r. Capturado em 29/08/2018.

O alcance e o enfoque dessa rede estiveram sempre atrelados a ocupação, ao ofício, ideando a preparação de jovens e de adultos para o mundo do trabalho, com roteiro que, sobretudo nos últimos anos, tem visado tornar célere a formação profissional para o mercado e no descaimento para o trabalho de diminuída qualidade, eficiência e eficácia, principalmente após a Reforma Trabalhista⁵⁷

Desse modo, inevitavelmente, brotam muitas discussões sobre os resultados dos investimentos na educação profissional e o alcance que o programa federal, em particular, tem atingido, principalmente com relação ao papel da formação profissional para transformação da sociedade ao longo da história e as maneiras como essa mesma sociedade exigiu esse tipo de formação.

Atrelada a essa discussão, debate-se também sobre as relações de custo-benefício da estrutura da rede; se os egressos, de fato, saem profissionalizados, se o ensino profissionalizante é mero trampolim para se aceder ao ensino superior, em particular, ao ofertado pelas instituições que fazem parte da Rede Federal Superior de Ensino, a qual oferece, ainda, curso gratuitos, considerados de alta qualidade⁵⁸.

Objetivamente, este estudo debruçou-se sobre, quanto ao seu fenômeno e método, a educação profissional, em particular do Ensino Médio Integrado a Cursos Técnicos, no Brasil, não somente em tempos de Reforma Educacional, mas ao longo de toda a trajetória dessa modalidade de ensino e os significados que a ela se agregaram nos caminhos que percorreu e das políticas que a serviram ou que dela se serviram, conforme Moura (2013)⁵⁹.

Procurou-se, dessa forma, primeiramente, compreender, e identificar, o que há por trás da política de institucionalização da formação profissional no modelo de ensino médio integrado⁶⁰, ou seja, a formação preliminar básica e técnica juntas, características primordiais dessa modalidade, que tem prioridade, por exemplo no CBRA, até por questões práticas como o aluno equivalente, conceito aplicado a todos os cursos, que é o principal indicador utilizado para fins de análise dos custos de manutenção das Instituições Federais, nas rubricas referentes ao orçamento de custeio e capital.

⁵⁷ Brasil,(2017), Lei 13.467, que legisla sobre as chamadas novas relações de trabalho. Disponível em <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13467-2017.htm>, Capturado em 18 de setembro de 2018.

⁵⁸ Indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁵⁹ Dante Henrique Moura (2013), é professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte e, 2013, publicou o artigo Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Disponível em www.revistas.usp.br . Capturado em 18 de abril de 2017.

⁶⁰ O Ensino Médio, como etapa final da educação básica, na modalidade integrada aos cursos técnico, direciona os filhos das classes populares ao mercado de trabalho antes dos 18 anos, entendendo que, assim, atende a principal necessidade dessa classe

Ainda sobre a política de institucionalização da formação profissional no modelo de ensino médio integrado é basal lembrar que essa encontrou em solo brasileiro campo fecundo para a propagação e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica⁶¹, procurou fazê-la acontecer aceleradamente, acreditando ser essa a melhor alternativa para os que buscam profissionalização, de forma integrada ou concomitante ou até mesmo subsequente.

No entanto, agora, é obrigatório tentar se enxergar o que vem logo após a curva, ou, mais explicitamente, após a Reforma do Ensino Médio, que preconiza novos formatos, práticas e concepção de ensino, inclusive para o técnico profissionalizante, vinculados, de acordo com Regattieri e Castro (2009, p.270), “evidentemente, à orientação política mais ampla vigente no país”, como nas maiorias das vezes em que se realizaram reformas no ensino no Brasil.

Sendo assim, em se tratando de educação em terras brasileiras, é necessário que se dê foco aos diferentes momentos em que essa tem dialogado, ao longo dos tempos, como a nuances do neoliberalismo, em particular, após o final dos anos 80 do século XX, quando, por isso, procurou-se dar rápidas respostas ao mercado de trabalho e às instituições patronais industriais, comerciais e até, mesmo não sendo a ênfase na época, ao desenvolvimento da agropecuária, pecuária e extrativismo.

Com essa motivação, o governo lançou mão do que dispunha de escolas com estruturas prontas voltadas para essa finalidade como o sistema “S”⁶² e, como palco mais adequado a profissionalização, o Ensino Médio passou a ser o centro da reforma, tendo sido a modalidade integrada eleita como a melhor alternativa, pelo menos é isso o que sempre se esperou, dessa modalidade, uma que vez que, segundo a pesquisadora Marise Ramos (2005, p.79), ela “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar.”

Mais tarde, corroborando essa assertiva, estudo publicado pelo na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos afirma que, no século XXI, o Ensino Médio aparece

⁶¹A rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil extrapola o território dos institutos federais. Essa rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos institutos federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a universidades e uma universidade tecnológica.

⁶² Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte, Brasil (2001), do sistema S: SENAI, SESC, SENAT, SEBRAE, entre outros., disponível em <http://www.Brasil.gov.br/empreendedor/capacitacao/sistema-s>., Capturado em 18 de setembro de 2018.

de forma consistente na agenda pública, independentemente de a modalidade ser integrada ou não, e explicita que ele

[...] alcança crescente expressividade no cenário nacional por várias razões. Algumas se referem às diversas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade. O novo modelo de globalização, baseado na flexibilização e na Integração dos processos de trabalho, demanda não apenas conhecimentos técnicos e explícitos, mas também amplas habilidades cognitivas e características comportamentais. INEP (2011)

Seguindo esses preceitos, o documento Diretrizes para Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília (Instituto Federal de Brasília, 2012, p.7) acrescenta de maneira precisa que esse nível de ensino

visa à formação integral do ser humano pautada no trabalho como princípio educativo, na cultura e nas artes”, tendo, em consequência, como “... objetivo maior da formação integral aqui proposta é, em última instância, contribuir para emancipação da “classe-dos-que-vivem-do-trabalho (Antunes, 2013).

O Ensino Médio, no entanto, em fluxo normal, prevê alunos formandos com idade entre 17 e 18 a anos, 19, no máximo, e, por isso, com relação à modalidade Integrada, com esse paradigma, provoca vários questionamentos, entre eles, se é válida uma formação com terminalidade tão prematura, ou seja; trata-se de uma fase apropriada para a escolha profissional, entre outras escolhas que se apresentam a esses jovens em diferentes aspectos de suas vidas, nesse momento?

Em 2011, com relação a esse problema, documento⁶³ da Unesco (2011, p.2) demonstra que uma escolha profissional não deveria ser tão precoce, que precisaria ser mais tardia, mais amadurecida, mais fundamentada em interesses pessoais, testados na confrontação com o campo profissional e na análise objetiva de possibilidades e requisitos de emprego, de trabalho ou do tão decantado empreendedorismo.

Esse estudo abriu caminho para uma séria de outras discussões, entre elas: Será que os estudantes do ensino integrado não estariam nesta modalidade, por mera conveniência de estar cursando o ensino médio propedêutico ou mesmo, como condição *sine qua non* para conclusão de sua formação média e conseqüentemente sua incursão ao ensino superior, sem nenhum vislumbre profissionalizante nesta fase de suas vidas?

Por conseguinte, os protótipos curriculares que sustentam essa formação devem ser insistentemente revisitados, com o objetivo sabendo-se que

⁶³ No mesmo documento a UNESCO afirma-se que essa não é necessariamente a opinião da organização. A estratégia de reforma educativa, orientada pela UNESCO, para o Ensino Médio foca no pedagógico com centralidade à reestruturação dos currículos e da gestão.

[...] O ensino médio também precisa atender às necessidades de seu público específico. Em “Ensino médio: múltiplas vozes”⁶⁴, pesquisa realizada pela UNESCO em parceria com o MEC, investigaram-se as percepções de alunos, professores e corpo técnico-pedagógico das escolas. Eles concordam que o ensino médio é momento de transição e complemento do ensino fundamental e que deve preparar o estudante para o ensino superior, para o mundo do trabalho, para viver em comunidade, para ter um bom senso crítico e para enfrentar os problemas do dia a dia. (Unesco, 2011, p.7)

Ou seja; são situações de alta complexidade e, nesse momento, na maioria das escolas, mesmo de diferentes sistemas, incluindo o Público Federal, os adolescentes são colocados em situação de escolha, com a missão de definirem as suas vidas, pois os precipitam a escolha de uma profissão a partir de uma decisão que lhes exige maturidade e, por isso essa decisão acaba sendo feita por quem por eles é responsável.

Ainda essa linha de raciocínio, e na busca de respostas sobre o que é ser um jovem entre 15 e 19 anos, é fundamental entender como é o processo de maturidade deles e a capacidade de escolhas que eles têm, nessa fase da vida de tantas inconstâncias, de sonhos, de indefinições, de dúvidas, sendo esses seus pontos de referência, tendo em vista que

Perspectivar a escolha como um processo que ocorre a montante e a jusante do momento em que a decisão é tomada reforça a importância de se perceber os contextos em que são feitas as escolhas, bem como as motivações e sentidos que lhes são atribuídos. (Vieira, Nunes e Pappámikail, 2012, p.65)

Essa discussão, portanto, é fundamental para se compreender as características que consolidam o perfil do público alvo do ensino profissionalizante e qual o grau de aderência em um curso que, muitas vezes, não foi escolhido por eles, mas são frutos de contextos exteriores a eles, não raramente, são motivados, por exemplo, por seus responsáveis, que enxergam nessa escolha a satisfação de necessidades muito particulares.

De volta à centralidade desse estudo, sobretudo dos efeitos da política do ensino profissionalizante, não se pode deixar de indagar ainda:

1. os cursos técnicos atrelados a estudos preliminares, preparatórios para sequência em outros níveis, de fato, criam chances reais de uma empregabilidade, sem precarização da força de trabalho?
2. quais contribuições, ao longo do tempo, realmente a Rede federal de Ensino tem dado à sociedade?

⁶⁴ Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro (2003) analisam as percepções de alunos, professores e membros do corpo técnico-pedagógico de escolas públicas e privadas sobre o ensino médio.

3. o Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos, verdadeiramente, está sincronizado com os interesses das comunidades em que estão inseridos?
4. a reforma do Ensino Médio, vai revestir o itinerário dos cursos profissionalizantes, oferecidos pela Rede Federal de Ensino, do futuro que ela sempre pressagiu?

Algumas respostas a essas perguntas puderam ser encontradas em Um passado vestido de futuro (Instituto Federal de Brasília ,2012)⁶⁵, nos fragmentos de uma rede centenária, em textos e fotos, onde se encontram pistas sobre os significados do processo de formação e expansão dessa Rede, no registro de sua procura por novos caminhos e novas vocações.

Ou seja, nesse registro, percebe-se o movimento de um sistema educacional singular e oportuniza-se verificar, em seu pano de fundo, a tensão provocada pelas necessidades de uma sociedade em, quase sempre, prevaleciam os interesses políticos e econômicos aos interesses educacionais.

Essa narrativa fotográfica, com lentes de alta precisão, permite, ao observador mais atento, perceber que a rede se notabilizou não só por preparar jovens e adultos para o mundo do trabalho, mas, e talvez mais significativamente, na maior parte do tempo, por abriram portas para o mundo acadêmico, oferecendo às universidades, principalmente nas últimas décadas do século XX, em particular às públicas, alunos, dentro dos moldes convencionais, altamente qualificados. Se isso é positivo ou não, é outra história, e merece um estudo só sobre esse aspecto.

Sobre a Rede Federal de Ensino, é essencial, ainda, salientar que ela tem como origem as Escolas de Aprendizes e Artífices e já nasceu, de acordo com Luiz Augusto Caldas (2012), discursivamente polarizada em conteúdo ideológico conservador, mesmo que revestido de uma dimensão progressista.

Conteúdo Conservador, segundo o professor Caldas (2012) uma vez que a instituição se dedicava aos filhos do proletariado, mas oferecendo a eles a oportunidade que lhe parecia mais coerente no processo de industrialização e crescimento urbano, pelo qual o país passava. Por isso, a educação profissional e tecnológica parecia, à classe dirigente, o veículo ideal de contenção social, uma vez que permitiria formação, e possível ocupação, aos mais pobres.

A dimensão progressista está dimensionada na relação educação-trabalho, em cursos cujo currículo procurava adequação a um país, segundo Sodr  (1973), que estava se distanciando de sua inclina o agroexportadora, na busca de novos padr es

⁶⁵ Quando da lfeitiza o e ao se completar 100 anos da Rede de Ensino Federal, publica es como essa fizeram parte da comemora o.

de desenvolvimento econômico e buscava oferecer, aos menos favorecidos, inserção social e no mercado de trabalho com esse novo desenho.

Nesse afã, a partir dos anos 40, como salientado por Cunha (2000), após a transformação de algumas Escolas de Aprendizes de Artífices (EAA) em Liceus e a promulgação da Lei Orgânica do Ensino industrial, todas EAA, por Decretos-lei, passam a ser Escolas Técnicas e Escolas Industriais.

Esse é o momento em que se dá a aproximação entre o ensino profissional e o ensino propedêutico, no chamado formato integrado, mesmo que se tenha intensificada a intenção de formar mão de obra capaz de dar conta do aprofundamento e consolidação da industrialização do Brasil.

Mesmo destinada aos mais pobres e com autonomia frágil, as Escolas Técnicas Federais, como passaram a ser conhecidas, ampliaram rapidamente a oferta de cursos, tornando-se cada vez mais importantes no processo de industrialização e nas contribuições para o desenvolvimento econômico brasileiro, o que fez com que o ensino profissional, no final dos anos de 1950, em particular no Governo de JK, ganhasse enorme relevância.

Mas as Escolas Técnicas Federais não foram poupadas pela ditadura militar de 1964, quando do forjado milagre desenvolvimentista dos anos de 1970, e sua tão frágil autonomia é ainda mais ameaçada, tendo que, obrigatoriamente, adaptar-se à Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que dava tom de urgência a formação técnico-profissional, que passou a ser compulsória, em todo o currículo do segundo grau.

Com a Lei 6.545/78, que surgira junto com uma promessa de redemocratização do país, surgem os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica, com a incumbência de formar, em cursos de curta duração, engenheiros de operação e tecnólogos, para se atender a áreas específicas do redefinido mercado de trabalho.

Daí por diante, após longo caminho, às unidades escolares da Rede Federal de Ensino passam a ser outdoor do prodígio econômico do país, seu equipamento pedagógico e técnico é locupletado com o que há de mais moderno, sua estrutura física é acrescida de quadras e piscinas, o que atraiu as camadas menos desfavorecidas da sociedade.

Com isso, as Escolas Técnicas vão se afastando do seu público-alvo, que vê cada vez mais difícil o acesso a elas, devido a processos seletivos centrados em provas, que privilegiavam estudos regulares convencionais e, ao invés de ofertarem profissionais ao mundo do trabalho, facilitavam o acesso aos cursos superiores aos filhos das famílias mais bem aquinhoadas.

Mas, nos anos 80, passado, inevitavelmente, o milagre, instaurada a crise financeira, as Escolas Técnicas continuavam sendo atraentes, porém, nesse momento, mais por serem consideradas escolas públicas de qualidade, mais adequadas a prepararem para vestibulares, do que formadores de técnicos assenhorados das mudanças tecnológicas características da década.

Mais uma vez, o Ensino Profissionalizante se vê forçado a redefinir a trajetória e se integrar a fenômenos gerados pela crise econômica, assim como adequar-se ao que se apresentava como indispensável no processo de redemocratização do país, queurgia no fim dos anos 80, do século XX, de acordo com Winckler e Santagada⁶⁶ (2012).

Chegados os anos 90, de acordo com Fonseca (1998), acontece o *boom* da revolução tecnológica⁶⁷, que, aliada a influência de organismos internacionais, como FMI – Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial (BIRD)⁶⁸, fecundam a Reforma da Educação Profissional, de 1996 e as orientações que compoariam o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997.

Esse decreto regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos quais se encontravam estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional, mas que, em sua essência, afastavam o ensino profissional do ensino acadêmico.

Isso acentuou o viés de utilidade e praticidade, que deveriam estar a serviço do mercado de trabalho e das orientações do convênio assinado com o Banco Mundial, o que implicava em se acabar com o ensino médio integrado e pôr um ponto final a formação geral nas escolas.

Na contramão dessa prática, inicia-se, nesse momento, forte movimento de resistência na Rede Federal de Ensino, mas que só alcançaria êxito no governo Lula, principalmente com a revogação desse decreto e com a edição do decreto nº 5154, que previa o desenvolvimento para a vida cidadã, social e produtiva, passando a incentivar a formação inicial continuada e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.

Logicamente, esses princípios direcionariam à uma reformulação do Ensino Médio essencialmente com relação aos fundamentos didático-pedagógicos embutidos nele, assim como exigiriam modelos de gestão participativa capaz de reformulações

⁶⁶ Disponível em <https://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores>. Capturado em 27 de agosto de 2017.

⁶⁷ No período há uma difusão generalizada da informática, que invade o cotidiano das pessoas nas mais diferentes atividades humanas.

⁶⁸ Não só a Educação foi alvo dessa influência, mas todos os segmentos da macroeconomia Brasileira, solidificando a dívida externa do país na época.

curriculares que dessem conta de um ensino profissionalizante reconciliado com sua vocação histórica.

Para tanto, nessa direção, conforme Brasil (2014), são criados o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec - e o FIES – Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior, que tinha, respectivamente, como objetivo:

1. expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores.
2. dar continuidade a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), destinado aos universitários de baixa renda que estudam em faculdades privadas.

Nesse caminho, bruscamente interrompido na gestão do presidente Temer, na área da educação, foi arbitrariamente imposta uma reforma sem debates e, com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, impôs ao país um arremedo de Reforma do Ensino Médio, com frágil sustentação no meio educacional, que não reconheceu a legitimidade dela.

Profissionais da educação e alunos, supostamente consultados, mais uma vez, na verdade, foram amordaçados, não conseguem se enxergar nessa reforma e desconfiam que ela faça parte dos acordos que tem como objetivo de empurrar a educação, e suas formas de financiamento, aos interesses do setor privado, com possibilidades de parcerias público- privados, que, provavelmente, alimentar-se-iam do Fundeb, conforme Correio Cidadania (2018).

Por conseguinte, novamente o professorado é deixado de lado e dele só se espera o silêncio, em um momento no qual os espaços de educação experimentavam, mesmo que timidamente, modelos de Gestão Democrática, no exercício da cidadania, no encontro dos diferentes “eus” da Educação, que se conjugavam nas interrogações de uma jovem democracia inesperadamente abortada.

Mesmo assim, mesmo se contando com a passividade da comunidade acadêmica, abrem-se novos fóruns de debates, consultas e deliberações e incrementa-se o exercício de reflexão crítica sobre a formação, para se manter viva, na perspectiva de José Augusto Pacheco (1996), a busca da escola que seja o equipamento da construção da cidadania, equipamento social que deve nortear a formação contínua do ser social.

Dessa forma, impossível se pensar nesse equipamento social sem se pensar nos cursos integrados, aqueles em que se postula a educação geral estreitamente

ligada a educação profissional como articulações possíveis de saberes que proporcionem ao educando a o desenvolvimento de competências que confirmem consistência a sua autonomia e se entregar “a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico.” (Freire, 1994, p.17)

Ou seja, essas articulações, devem ser pensadas como parte inseparável dessa educação profissional, em todos os seus campos, como instrumento de transformação social, repensando-se as relações estabelecidas no mundo do trabalho e devem ser levadas em consideração as habilidades e competências que repousam em um cidadão crítico, para que não se confunda reformismo com transformação.

6 - DELIMITAÇÃO DO CASO E PREMISSAS METODOLÓGICAS

O campo de investigação desse estudo de caso é uma escola como tantas outras. Mas, aos olhos de quem faz parte dela é particular e especial, faz parte de suas alegrias e de suas tristezas.

No Sistema Federal de Ensino, isso não é diferente e, para se entender o cotidiano de seus *campi*, deve-se procurar saber como eles acolhem as diferentes comunidades, como por elas são acolhidos e como, adrede, as convidam a participar do jogo, respeitando o percurso histórico delas, com todos os seus territórios e seus discursos.

Portando, uma escola só fará sentido se fizer sentido para os cidadãos a quem ela recebe, que acreditam nos projetos e programas dela, se tiver a capacidade de cumprir rigorosamente, conforme Melo (2017), com o contrato⁶⁹ entre eles feito, que de conta, para além do que seja alegria, daquilo que pareça mesmo felicidade⁷⁰, independentemente de como essa possa e deva ser conceituada.

Sendo assim, foi imprescindível, nesse estudo de caso, partir do geral, o fenômeno da Reforma do Ensino Médio, visando:

1. analisar as partes constituintes desse objeto, em todas as suas faces e arestas, históricas, documentais, entre outras;
2. investigar a composição do núcleo do objeto em estudo, ou seja, a modificação das regras do jogo educacional que acontece no *Campus Brasília*, do IFB, em face a esse processo e estudar alternativas de gestão possíveis de serem implantadas nos *Campi* dos Institutos Federais.

Objetivamente a premissa desse estudo foi investigar, camada por camada, o sistema em que fora operada a supracitada reforma e entender como ela afetou o Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília, na busca de tangenciar, em uma camada mais profunda, o *Campus Brasília (CBRA)*⁷¹.

⁶⁹ Esse contrato pode ser chamado de compartilhamento. Articulação entre escolas e famílias, que garanta que a escola cumpra com o seu papel e maneira eficiente, eficaz e confiável, conforme Raimunda Alves Melo, Professora Assistente da Universidade Federal do Piau. Disponível em <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-coluna-detalhe/1163/familia-e-escola-responsabilidades-compartilhadas-na-garantia-de-uma-educacao-de-qualidade.html>, capturado em 22 de julho de 2018.

⁷⁰A UnB (2018), inspirada universidades de Harvard e Yale, oferece a disciplina Felicidade, afirmando que felicidade é algo que se estuda em Faculdade. É possível, no entanto, se afirmar que felicidade deve ser estudada em qualquer nível de ensino. Disponível em: <https://noticias.unb.br/publicacoes/67-ensino/2392-felicidade-se-estuda-na-faculdade>, Capturado em 19/7/2018.

⁷¹ O *Campus Brasília* do Instituto Federal de Brasília (IFB) foi criado em 2008 por meio da Lei 11.892. Disponível em <http://www.ifb.edu.br/Brasilia/pagina-inicial> Capturado em 22 de agosto de 2017, às 22h.

Tendo como escopo sondar o mais de perto possível um de seus núcleos principais, os alunos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, em particular dos alunos egressos em 2017. Analisaram-se, portanto, os dados sobre os participantes, alunos e professores da primeira turma de Ensino Médio do CBRA, iniciada em 2015, por meio de bancos de dados, atas, planos de curso, planos de ensino, resoluções, portarias, entre outros aparatos documentais, que constituíram o enredo dessa narrativa, na seguinte expectativa de sondagem:

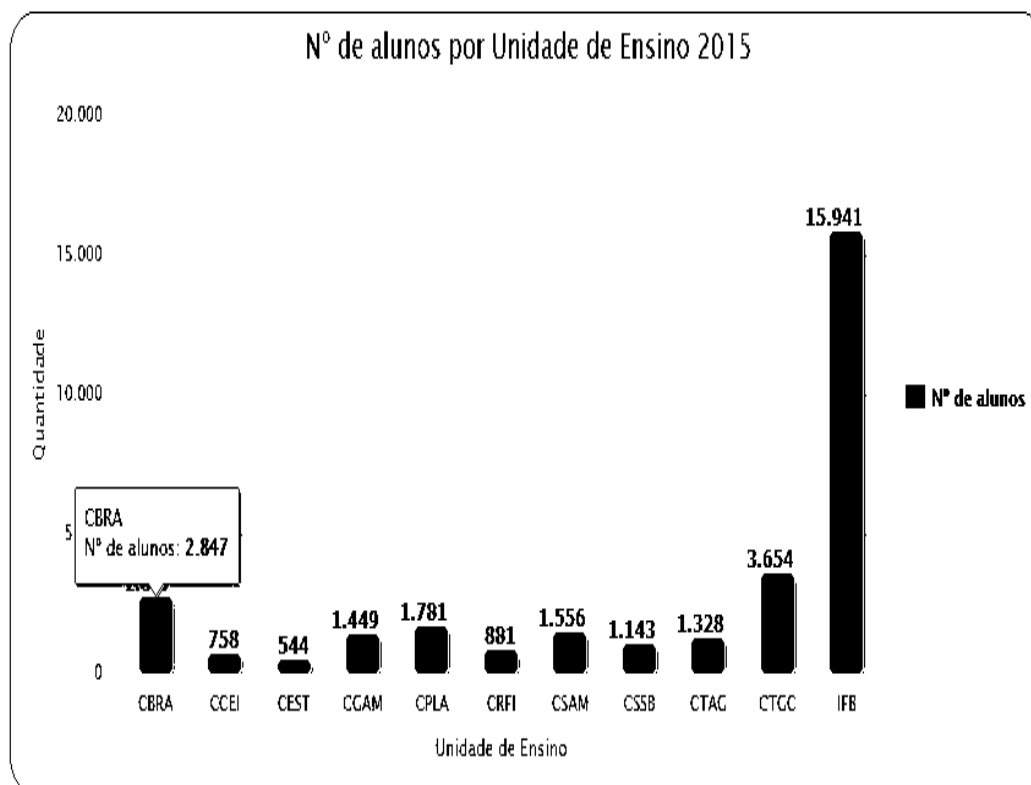
Quadro 1 – Sondagem de Expectativas

ORIGEM	EXPECTATIVA
Bancos de Dados (Registro Acadêmico, Coordenação de Curso, Coordenação Pedagógica, entre outros)	Entender a identidade nuclear do objeto de estudo e seu corpus.
Plano de Curso	Compreender o embasamento político pedagógico do curso que serviu como amostra.
Planos de Ensino	Identificar linhas e eixos de integração entre os componentes curriculares.
Atas e Súmulas	Ser capaz de fazer leitura sobre falas e circunstâncias que emolduram geo, histórico e politicamente o curso e o <i>campus</i> alvo da intervenção deste Trabalho de Projeto.
Aparato documental (Leis, Decretos, Resoluções, Portarias, entre outros)	Poder-se investigar com a estrutura basilar que normatiza a Reforma do Ensino Médio, a procura de possíveis pontos de interseção com o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do CBRA.

Fonte: autor do Trabalho de Projeto.

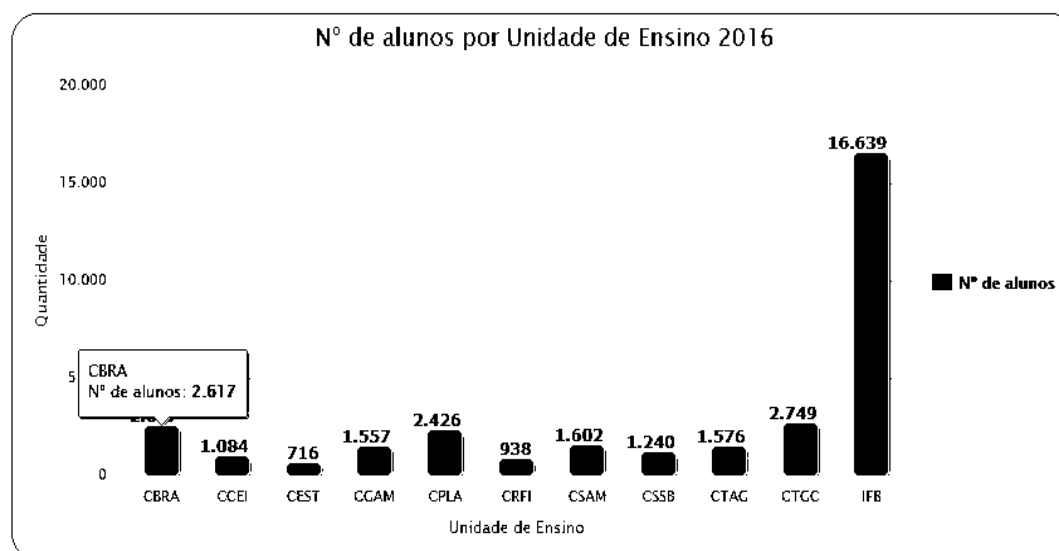
Ainda, para maior precisão sobre o campo de investigação, ou, melhor dizendo, para se expor com maior clareza essa camada do objeto de estudo, os gráficos seguintes fazem comparação da evolução de matrículas dos Campus do IFB. Adrede, em destaque encontram-se as do Campus Brasília, no período de interesse dessa pesquisa, nos de 2015 a 2017.

Gráfico 5 – nº de alunos por Unidade de Ensino 2015

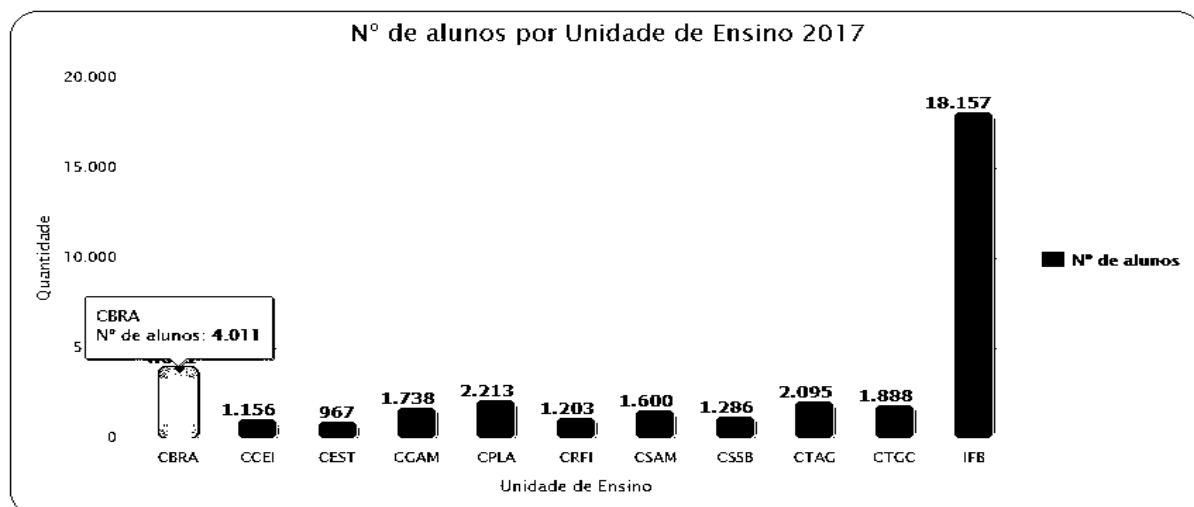


Fonte: recuperado de <http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/>. IFB EM NÚMEROS, 2018.

Gráfico 6 – nº de alunos por Unidade de Ensino 2016



Fonte: recuperado de <http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/>. IFB EM NÚMEROS, 2018.

Gráfico 7 – nº de alunos por Unidade de Ensino 2017

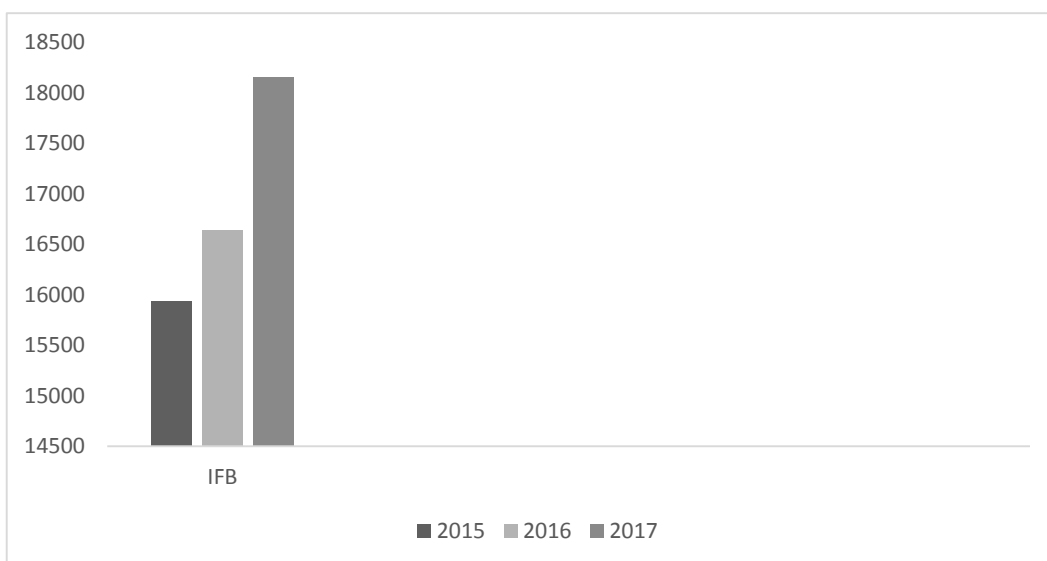
Fonte: recuperado de <http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/>. IFB EM NÚMEROS, 2018.

Nesses gráficos, além de se poder observar que, de 2015 a 2016, houve um insignificante crescimento de matrículas no IFB, na ordem de 4,37%, no CBRA, ocorreu uma queda de -8,07%.

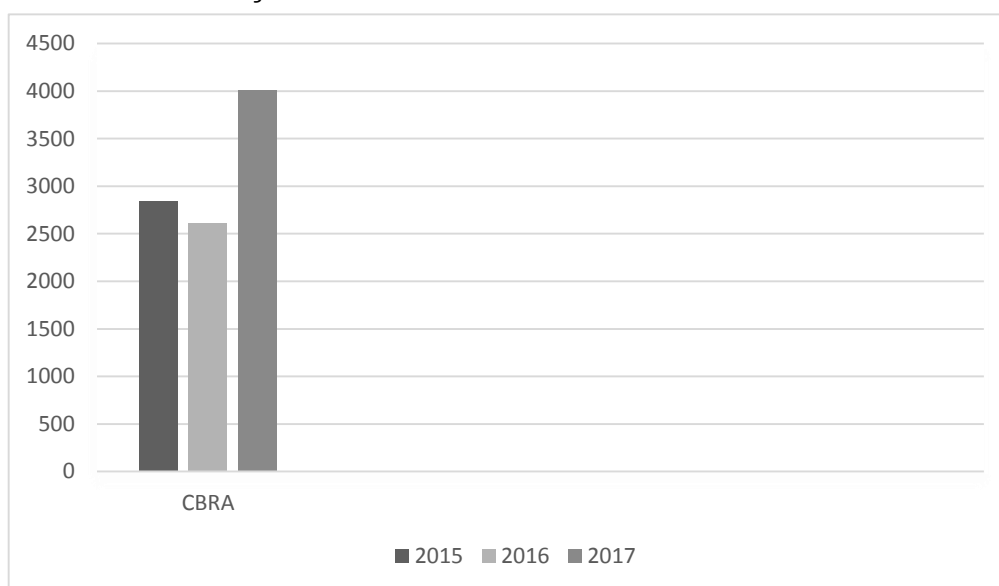
No Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, nesse período, foram matriculados 38 alunos, apesar de terem sido ofertadas 40 vagas. Na primeira semana, dois (02) alunos se evadiram. Em maio de 2015, o curso recebeu uma (01) aluna por transferência.

No ano de 2017, o número de matrículas no IFB alcança 9,12%, e no CBRA, a marca de surpreendentes 53,26%⁷², o que, com relação a 2015 representa um crescimento de 40,85%, uma vez que, em 2016 o crescimento havia sido negativo. De 2015 a 2017, em todo IFB, o número de matrículas é pouco superior a 13%. Conforme pode ser visualizado nos próximos gráficos:

⁷² Com o fim do Campus Taguatinga, o Campus Brasília incorpora nova área e, logicamente, matrículas a elas vinculadas ao Campus de origem.

Gráfico 8 – Evolução de matrículas IFB 2015 a 2017

Fonte: recuperado de <http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/> . IFB EM NÚMEROS, 2018.

Gráfico 9 - Evolução de matrículas CBRA 2015 a 2017

Fonte: recuperado de <http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/> . IFB EM NÚMEROS, 2018.

Ainda, como parte desses elementos de investigação é fundamental relembrar que, desde meados 2014, já se cogitava, no mandato de Dilma Rousseff, Conforme Freire (2014)⁷³, a reformulação do Ensino Médio. Por isso, a Coordenação do Curso do

⁷³ Em 2015, nas primeiras reuniões de CTIEM – Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, foram discutidas essas questões, conforme consta em Atas da Coordenação. Sobre isso, Alyson Freire, Sociólogo e Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) faz pertinentes considerações, apesar de não se haver consenso de que a Presidenta, realmente pretendia eliminar as disciplinas de sociologia e Filosofia da

Ensino Médio e da Coordenação Pedagógica do Campus Brasília, em suas primeiras reuniões do ano de 2015, discuti passa a se preocupar com essa possibilidade.

E isso não tardou acontecer e, em setembro de 2016, o Governo Michel temer apresenta a Medida Provisória (MP 746/2016) que culminaria com a Reforma do Ensino Médio de 2017, tendo entre seus principais objetivos incentivar o ensino em tempo integral e tendo como princípio dar possibilidade de escolha, por parte dos alunos, do que estudar.

Sendo assim, entre 2015 e 2017, todos os seguimentos que compõem o Campus Brasília são convidados ao diálogo, ao debate sobre a Reforma do Ensino Médio, o que, *a fortiori*, justifica o cerne desse estudo e a demarcação do objeto analisado, na busca de respostas a problematização sobre o que há entre o que se propaga e o que é realidade na Reforma do Ensino Médio, que *Campus Brasília* do IFB.

2.1 Dimensão da pesquisa e demarcação do objeto de estudo

Para que se tenha nítida a dimensão de uma determinada pesquisa destaca a importância da delimitação do objeto de estudo e do corpo que abarca esse organismo, desde que se pretenda, de fato, definir o modelo de análise e se alcançar os objetivos de determinado estudo, em particular, o de caso.

A partir dessas primícias podem se encontrar os limites materiais do objeto que garantem a manutenção em um foco restrito, tendo-se com finalidade impedir amplitude demasiada, e a conseqüente superficialidade, o que favorece

“a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e regida de acordo com as normas consagradas pela ciência. É o método de abordagem de um problema em estudo que caracteriza o aspecto científico de uma pesquisa” (Ruiz, 2008, p. 48).

Dessa forma, desenha-se a dimensão da pesquisa e são traçadas as margens do objeto em estudo e, assim, na verdade, ampliam-se as chances de uma maior precisão na análise dele, principalmente, ao demarcá-lo no tempo e no espaço, favorece-se maior número de interseções entre os ângulos dos núcleos do objeto de pesquisa.

Consecutivamente, como colocado em relevo por Gaston Bachelard (1997), nessa zona fronteira, identificam-se os problemas mais interessantes, pela sua generosidade de elementos teóricos e práticos que são colocados à disposição do jogo

pedagógico, pela multiplicidade de atores e circunstâncias que povoam essa região, repleta de teorias e práticas.

Este estudo, portanto, analisa os reflexos da Reforma do Ensino Médio, no *Campus* Brasília, do Instituto Federal de Brasília, de 2015 a 2017, tendo como amostra uma turma específica de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, primeiro dessa divisão no ensino médio do CBRA e os inúmeros atores que se encontraram no tempo e espaço da existência dessa turma.

Definindo-se o problema, as hipóteses, os objetivos e justificativas da pesquisa interventiva, agregou-se aos procedimentos metodológicos robusto referencial sobre a Política Governamental que deu à luz a Reforma do Ensino Médio, para melhor se categorizar esse objeto de estudos poli facetado, de identidade física e social múltipla e de dinâmica discursiva intensa e complexa.

Nesse sentido, Jacob e Shaw (1998, p. 155) dizem que “categorização é um processo cognitivo de dividir as experiências do mundo em grupos de entidades, ou categorias, para construir uma ordem física e social do mundo” e de suas engrenagens gerativas das combinações discursivas que se orientam seres sociais e os construtos deles.

Portanto, este é um estudo analítico-descritivo no qual as faces do objeto interligadas compõem o corpo físico observado em sua ordenação social, entre outras valências, como abaixo discriminado:

Quadro 2 – Faces do Objeto de estudo

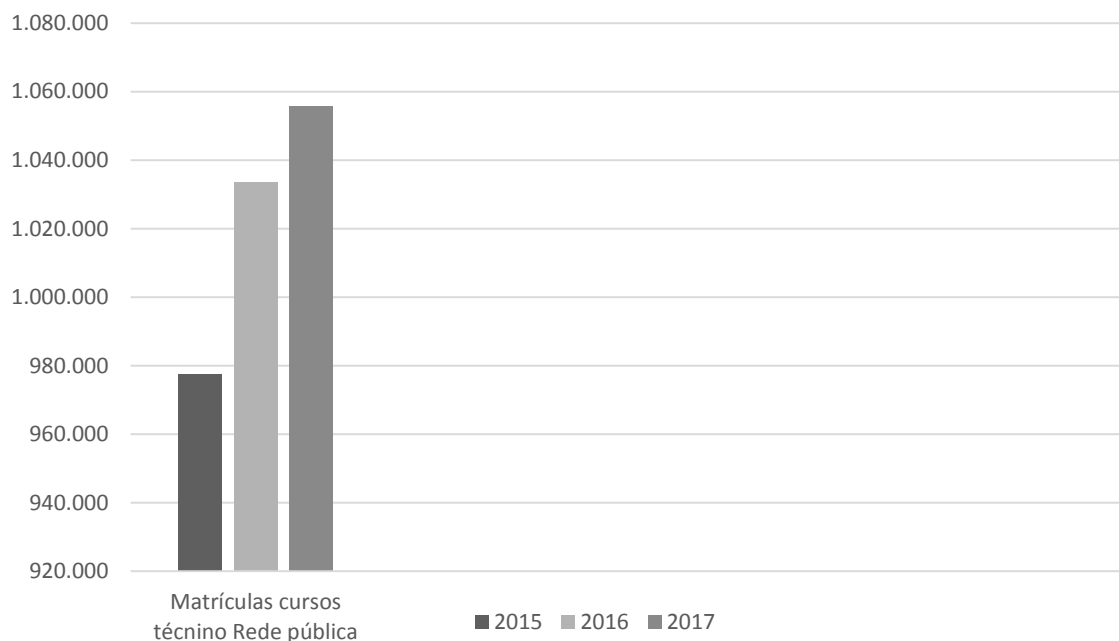
Face primária	Regras do jogo Educacional na perspectiva do Ensino Técnico Profissionalizante.
Face secundária	Democracia, Cidadania, Reforma e Financiamento do Ensino Médio.
Face terciária	Ensino Profissionalizante e as Especificidades do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, no <i>Campus</i> Brasília – CBRA, do IFB, Instituto Federal de Brasília.
Face quaternária	Regras de Intervenção para modelos de Gestão, que podem ser colocados a serviço dos IF's após a Reforma do Ensino Médio de 2017.

Fonte: autor do Trabalho de Projeto

Com relação à primeira face, deu-se destaque ao ensino básico, técnico e profissionalizante, de nível médio, especificamente nos anos de 2015 a 2016 que, de

acordo com o INEP⁷⁴, em Correio Brasiliense (2018) teve inexpressivo crescimento, pouco mais de 8%, com relação ao número de matrículas, como pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 10 - Matrículas Curso Técnicos Rede Pública



Fonte: recuperado de <http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/>. IFB EM NÚMEROS, 2018.

A face secundária constitui-se do exame dos instrumentos que facilitam a compreensão dos aspectos inerentes às relações entre políticas públicas e financiamento do ensino, que, no país, está longe do mínimo esperado nos últimos anos, nos diferentes níveis abarcados por essas políticas, por volta de 4%, na época.

Afunilando o estudo, a terceira face ocupou-se, particularmente, dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, tendo sido analisada o *Campus Brasília (CBRA)* do Instituto Federal de Brasília (IFB), onde, como centro desse sistema em que se encontra o Ensino Médio Integrado, como convencionou-se chamar essa modalidade. Sendo assim, foi analisado o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

⁷⁴ Esses dados são reflexos dos insucessos nas séries finais do ensino fundamental e de número cada vez maior de alunos que, ao concluírem o nono ano, não dão continuidades aos estudos. Dados disponíveis em https://www.correiobraziliense.com.br/.../ensino_educacaobasica/2018. Capturado em 12 de dezembro de 2018.

(CTIEM), para se entender a região limítrofe entre a terceira e quarta face desse objeto de estudo.

Nessa região, há uma intensa pulsação energética, provocada por dogmas administrativos, políticas de financiamento do Ensino Médio, sistemas endógenos e exógenos de avaliação da qualidade do ensino, entre eles:

1. *Programme for International Student Assessment (PISA)*, rede internacional de avaliação de desempenho;
2. e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia ligada ao Ministério da Educação.

São esses recortes avaliativos, que, na Rede federal de Ensino, determinam as linhas de operação das diferentes instâncias de gestões, pulverizadas nos modelos de democracia, chamados de participativos, nas dessemelhantes secções que pretendem dar conta do objetivo fim de suas unidades de ensino, entre elas o *Campus Brasília*, do IFB.

Entender a sinergia entre esses elementos, fecham mais um lado do estudo e completam o *design* institucional e as tecnologias de gestão, cujos elementos foram dissecados, na face quaternária, lado essencial para os estabelecimentos de estratégias para que se possa dar continuidade às ações de:

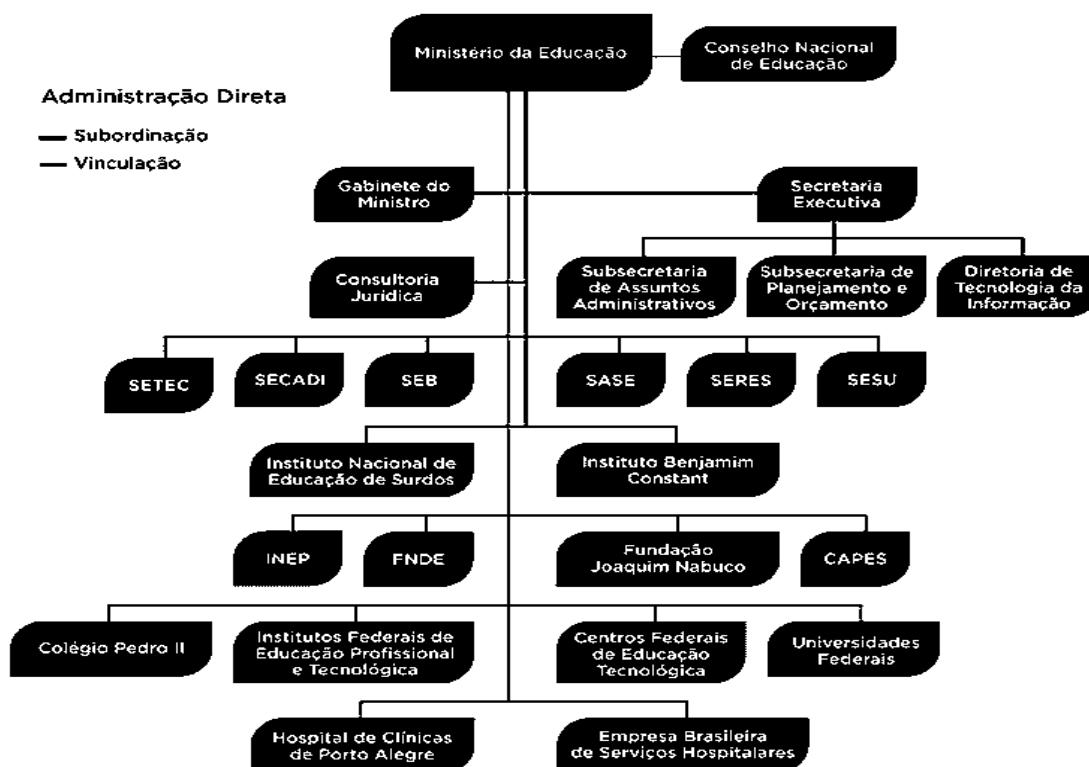
1. Educação;
2. Ciência; e
3. Tecnologia do *Campus Brasília* do IFB.

Senso assim, a dessas ações é possível se encontrar um novo norte para ações da gestão, a partir de uma lógica que impeça desintegração e fragmentação dos valores do Ensino Técnico e Tecnológico, como parte do Itinerário profissionalizante da Reforma do Ensino Médio, que não pode deixar de ser:

um corpo integrado de conhecimento (cultura), pensamento (identidade) e prática (imagem) é um passo necessário para elaborar um conceito que contemple a multiplicidade de relações entre membros, gestores, organização e stakeholders. Afinal, o fluxo dessas relações colapsa as distinções interna-externa e revela a existência de complementaridade e interdependência entre cultura, identidade e imagem. (Borges & Medeiros, 2011, p. 134)

Para que se demarque melhor o objeto de estudo o organograma seguinte indica os mapas que possibilitaram entender onde exatamente se encontra o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFB, sua vinculação e subordinação, o que facilita o entendimento sobre seu funcionamento.

Figura 2 - Estrutura Organizacional do Mec



Administração Indireta

Fonte: Recuperado: <http://portal.mec.gov.br/institucional/estrutura-organizacional>. MEC, 2018

Ou seja, as linhas de subordinação e vinculação mostram que os Institutos Federais de Ensino para varem alimentadas suas necessidades, precisam percorrer um longo caminho o que compromete não somente sua autonomia; mas impacta fortemente as formas de acesso a recuso de manutenção e funcionamento, principalmente em tempos de escassez orçamentária e consequente contenção.

2.2 Técnicas e regras de Investigação

O primeiro passo passa que se definam as técnicas e as regras de investigação em estudo sobre reforma de ensino, entre tantas malfadadas pelas quais o Brasil passou, foi procurar entender a narrativa em que ela está inserida, na busca de se entender quem são seus autores, seus enredos, seus personagens e, principalmente, qual é o seu público alvo, ou melhor dizendo, a quem ela procura atender.

Para que isso seja feito, alguns passos atrás precisaram ser dados no lugar em que se processou esse estudo de caso, devido aos fatores internos e externos que o condicionam. Entre esses passos, foi imprescindível saber que, apesar da

redemocratização do Brasil, mesmo com o fim da última ditadura, de mais de vinte anos, ainda se com Medidas Provisórias, revestidas de legalidade, questionáveis ou não, utilizadas pelo Presidente da República, com efeitos imediatos, em situações que ele pode classificar como urgentes.

Essas medidas, são imposições por meio de atos normativos com validade de sessenta dias, prorrogáveis por mais sessenta, com vigor suficiente para limitar os direitos dos cidadãos, e, na verdade, são mera repaginação dos Decretos-lei, típico dos regimes ditatoriais, tais como no Estado Novo (1937 a 1945) e na Ditadura Militar (1964 a 1985), que o instituiu pelo AI – Ato Institucional nº 2, Conforme Gaspari (2002)

A Medida Provisória, Fruto dos regimes de exceção, infiltrada na constituição de 1988, como já foi dito, tem parentesco com o Decreto-Lei da Constituição de 1967, tendo como fulcro o *decreto-legge* da Constituição da Itália de 1947, inspiração na Constituição de 1937, mas com outras particularidades de autorização do Parlamento e Condições e limites diferenciados, dependendo das motivações. Como a Constituição de 1937 não era exatamente cumprida, os Decretos-lei de 1967 e as Medidas Provisórias de 1988 tem, teoricamente, uma aparência, menos nefasta, pelo menos era nisso que se acreditava até 2016.

Dessa maneira, todas esferas e instâncias da gestão educacional, entraram em estado de alerta e promoveram mobilizações, que envolve encontros internos, fóruns de discussão, na procura de se intensificar o diálogo com parlamentares, com agenda extensa que, tendo como pauta questões que fazem interseção com a MP 746/2016, ou seja, a Proposta de Lei Orçamentária Anual (PLOA) 2017 e a, Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 55/2016, PEC do Teto dos Gastos Públicos, conhecido em terras brasileiras como PEC do mal.

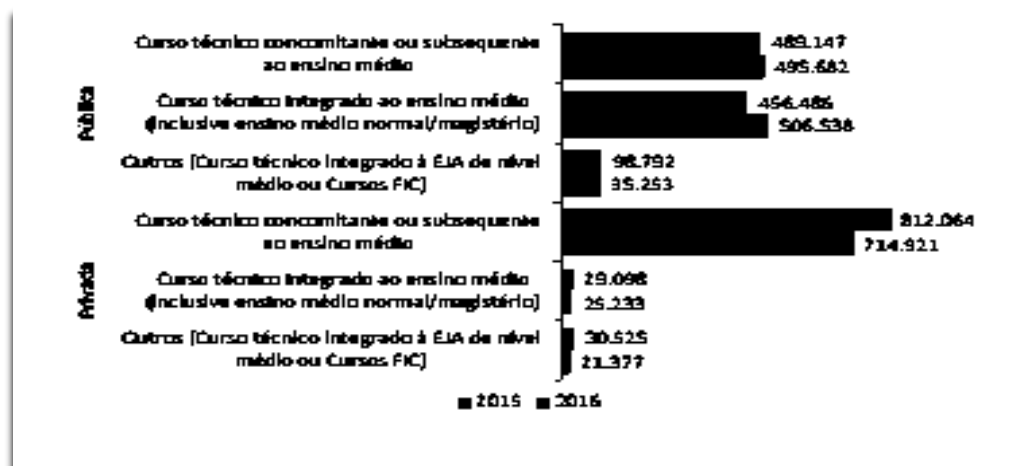
Mas, em um governo marcado por autoritarismo e retrocesso, tido como ilegítimo, não foi surpresa que ele tenha infligido processo de sucateamento e desarticulações no ensino público no Brasil e, principalmente, desencadeado ação de desmonte, sem precedente, do Ensino Médio, particularmente na modalidade integrada.

Ainda, há de se discutir as intrusões feitas no FUNDEB, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, que tende, nesse processo, transferir recursos do setor público para o privado, o que desmontaria a estrutura dos Institutos Federais de Educação, recolocando no país a triste dualidade de uma educação para pobres e outra para ricos.

Sendo assim, o núcleo do objeto desse estudo são os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Campus do Instituto Federal de Brasília, ou, sendo mais preciso, o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus Brasília*,

do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília, pensados no bojo das formulações do Ensino profissionalizante, enfatizados por meio de projetos institucionais e governamentais, dentro das especificidades do Ensino Médio, cheio de mitos e desafios. Ou seja, é um objeto multifacetado e, para estudá-lo é fundamental que se entenda o crescente número de matrículas no Ensino Profissionalizante, no período em que surgem as primeiras turmas de Ensino Médio integrado do *Campus Brasília –CBRA*, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 11 – n° de matrículas na educação básica



Fonte: recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica (INEP, 2017).

O referido censo, expresso no gráfico acima, faz comparação entre as diferentes modalidades do ensino médio, normal, magistério, subsequente, integrada, EJA, concomitante, nas redes privada e pública e deixa claro que, na rede pública há, independentemente dos motivos, crescente procura pelo ensino profissionalizante.

2.1.1 Lócus e participantes da pesquisa

O presente trabalho, portanto, é o estudo sobre a Reforma do Ensino Médio, exemplificada pelo Curso Técnico em Informática, à luz de um jogo que vem sendo reinventado há séculos, mas que, até hoje, não alinhou, entre os jogadores, os movimentos que podem ser feitos por cada peça, uma vez que as regras não contemplam necessariamente a função precisa de cada elemento que participa do jogo, nem mesmo deixam nítido quem joga contra ou a favor de quem para se “atingir um estágio de integração entre a educação geral e a educação tecnológica e profissional, na qual um processo formativo não substitua o outro.

Esse Trabalho de Projeto é também um exercício, sobre esse tédio, transitivo e reflexivo, em local tão propício a esses fastios, tendo como inspiração, mesmo que

reversa, o Livro *A regra e o jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira*, de Erasto Fortes Mendonça (2000), que analisa o processo de democratização dos sistemas educacionais Brasileiros.

Nesse livro, Mendonça, sempre debruçado sobre os nortes da educação brasileira, tem olhar atento sobre as consequências do dispositivo que abre caminho para a gestão democrática do ensino público, previsto na constituição de 1988, abordando aspectos históricos e legislativos sobre as concepções de gestão escolar do país; assim como analisa seus valores e estruturas que, nesse processo histórico, ora possibilitaram expansão, ora funcionaram com limitadores, pendularmente.

A inspiração foi reversa porque se procurou, no avesso desse bordado, entender a parte essencial e substantiva indivisível do fazer pedagógico e de seus fundamentos; ou seja, bases de ações e de tecnologias, aporte teórico, possibilidades didáticas, intencionalidade dos programas, integração entre prática e teoria, produção de saberes, além de propor maior logicidade entre os meios e os fins da administração escolar, em uma década do supracitado dispositivo constitucional.

Além disso, foram analisadas como as mediações, internas e externas, nesse período de tempo, particularmente no Campus Brasília CBRA - do IFB, foram potencializadas e, ao se traçar uma linha temporal e legislativa, procurou-se, a partir da baliza de raciocínio de Mendonça (2000, p.13) “revelar seus campos e suas abrangências, evidenciando as ênfases e as lacunas por ventura existentes”, na análise da regra e do jogo da chamada gestão democrática.

De volta ao jogo em questão, foram acompanhados os alunos da primeira turma de Ensino Médio Integrado a Curso Técnico do *Campus*, objeto desse estudo de caso. Mais especificamente, com anteriormente dito, do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do CBRA, desde a entrada deles no curso, em 2015, até o término, em dezembro de 2017.

Sendo assim, a Reforma do Ensino Médio, alvo desse estudo, não foi mero pano de fundo para se compreender a engrenagem dos processos que se estabelecem em um estabelecimento de ensino que tem como itinerário específico o ensino profissionalizante. Foi, e isso sim, o palco que possibilitou a ampliação do raio de leitura sobre curso técnicos integrados ao ensino médio, nesse período de transição, de reforma.

A análise desse período é fundamental para se observar não somente como professores e alunos são afetados por ele, mas também para se entender como organicamente a sociedade participa do jogo pedagógico e provoca a ação de docentes, discentes e de gestores da educação, nas mais diferentes instâncias como por eles essa

mesma sociedade é provocada para gestar o processo de ensino aprendizagem, particularmente, no Ensino Médio Integrado.

Essa modalidade de ensino, obrigatoriamente, coloca paralelamente professores licenciados, tecnólogos e bacharéis, no mesmo campo de ação para participarem da mesma peleja, sendo que, por nem todos terem formação pedagógica, acabam, inúmeras vezes, tendo táticas diferentes.

Isso deixa claro que é um jogo em que há pessoas com formação diversa tem que atender expectativas também diversas, entre esses, preparar os alunos para o mundo do trabalho ao mesmo tempo em que se devem dar condições adequadas para que façam exames de entrada nos cursos superiores, como PAS⁷⁵, ENEM⁷⁶ e vestibulares.

Sendo assim, passar de fase, nesse jogo, nem sempre depende meramente da habilidade dos jogadores, melhor dizendo, gestores, responsáveis pelos alunos, docentes e discentes; pois ele se subordina a fatores externos, capazes de, a qualquer momento, mudarem as regras, em um vaivém, no qual a única constância, tem sido a inconstância e as incertezas, e que é bem exemplifica pela maneira como vem se processando essa Reforma do Ensino Médio.

Com relação aos alunos do CBRA, esses foram selecionados por sorteio, quanto aos gestores de primeira instância, por um diretor democraticamente eleito; mas, mesmo assim, todos dançam ao sabor das ondas do reformismo, na dimensão obrigatória que “toca o problema das disputas entre ideologias e práticas” (DEMO, 1982, p. 02), nas diferentes áreas de gestão que se interceptam e, muitas vezes, sobrepõem-se, no processo social em que a educação se insere.

Essas sobreposições e/ou interceptações, no entanto, são fruto de utopias, de arranjos, ou de remendos pedagógicos, entendendo que

o problema da utopia deve ser assumido porque constitui a base de uma construção alternativa, já que o que está em questão no modelo neoliberal é que a gente não tenha necessidade da realidade, senão que se satisfaça com aquilo que se nos oferece com tal (Marcela Sollano, 1994, p 34).

Segundo Demo (1982, p. 28), essa base utópica⁷⁷ constitui-se, invariavelmente, de “um devir constante, onde o permanente só pode ser provisoriedade de cada fase”, e essas fases constituem-se de estruturas multifacetadas, lapidadas por princípios

⁷⁵ Programa de Avaliação Seriada – PAS – modalidade de acesso ao ensino superior que surgiu por iniciativa da Universidade de Brasília, desde 1996.

⁷⁶ Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM -criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1998, para testar o nível de aprendizado dos alunos que concluíram o ensino médio no Brasil, em diferentes instituições de ensino superior, substitui o vestibular.

⁷⁷ Essa será a base conceitual com que será utilizada a palavra utopia durante todo esse Projeto de Trabalho.

filosóficos, políticos, sociológicos e ideológicos, frutos da impossível neutralidade que, como em qualquer outra área, naturalmente se manifestam.

Esta pesquisa, portanto, não se esquivava desse devir e parte do cenário histórico e político mais amplo para se entender o ambiente organizacional, engolido pela política neoliberal. Dessa forma, procura entender quais são os limites da autonomia na gestão das unidades educacionais componentes da Rede Federal de Ensino.

Especificamente, restringe-se aos Institutos Federais, que, com o vislumbre de mudanças estratégicas, administrativas e pedagógicas, a partir da reforma do Ensino Médio no Brasil, encontram-se em tensão administrativa e pedagógica, dentre muitos outros conflitos novos que se instalaram no *campus* do IFB, nesse período de transição.

Além desses aspectos, realizou-se análise sobre as formas de financiamento do ensino público federal no Brasil, a partir desse *Campus* do Instituto Federal de Brasília-IFB, que oferece cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e, como supra mencionado, especificamente o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

Ou seja, objetivamente, este estudo de caso teve como *lócus* o *Campus* Brasília do IFB, que passou a ofertar, na modalidade do Ensino Médio Integrado, o Curso Técnico em Informática, a partir de 2015 e o Curso Técnico em Eventos, a partir de 2016. Por iniciativa dos Colegiados e das Direções, pretendia-se oferecer, em 2018, esses cursos revisados dentro dos moldes da Reforma do Ensino Médio, para atender ao que determinam as Bases Nacional Curriculares Comuns Nacionais, as quais deveriam estar definidas até a segunda metade de 2017, o que, no entanto, não aconteceu.⁷⁸

A ideia fora que essa adaptação acontecesse sem que se permitisse a suplementação das características essenciais dos cursos oferecidos pelo instituto e de modo que a ideiação na qual os institutos foram concebidos não se perdesse e que fossem respeitadas sua missão e metas.

Desafio amplo e complexo, que tem mobilizado os segmentos da comunidade acadêmica do Instituto Federal de Brasília, nesse momento de transição, na procura de entenderem e se apropriarem de novas regras, que foram abruptamente impostas, inicialmente, por meio de uma Medida Provisória.

Para se atravessar o mar de hipóteses que se abriram nas questões que envolvem esse estudo, foram analisados criteriosamente, fenômenos, fatos, dados, no

⁷⁸ As Bases Nacionais Comum Curriculares só viriam a ser definidas em 14 de dezembro de 2018, para serem definitivamente aplicadas em 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/14/mec-homologa-a-base-nacional-comum-curricular-do-ensino-medio.ghtml>, capturado em 14 de janeiro de 2019, às 15h38.

campo de estudo delimitado, dando origem a uma dissertação com quatro (04) capítulos sendo que os dois primeiros, contextualizam o cenário histórico-legislativo em que se desenvolve a partida, com todos seus elementos, alunos, professores, gestores, regras, normas, diretrizes e os pressupostos metodológicos que deram fulcro para desenvolvimento da investigação.

Os dois últimos capítulos, debruçam-se sobre a reforma em questão e tentam responder à pergunta: “e agora, o que vai acontecer com o Ensino Médio nos Institutos Federais? Além disso delimitam alternativas de intervenção nos caminhos por que passa a gestão do CBRA.

Foram sendo, assim, esquadrihadas também possibilidades de ação da gestão frente as mudanças, principalmente no que diz respeito a adequação de procedimentos que viabilizem maior sinergia entre os componentes da estrutura colegiada dos Institutos Federais e o redimensionamento das disciplinas monocráticas, que parcelam a avaliação e, todo o sistema, que se pretende relacional e reflexivo, mas que ainda encontra inúmeros adeptos da “Teoria do Medalhão”.⁷⁹

2.3 Delimitação do problema de pesquisa

Procurou-se, neste trabalho, responder a seguinte problemática: de que forma a Lei 13.415, de fevereiro de 2017, da maneira como foi forjada, interfere no percurso do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do Campus Brasília, do Instituto Federal de Brasília?

Como explicitado anteriormente, o alvo desse estudo foi a Reforma do Ensino Médio, e os reflexos dela no ensino técnico profissionalizante, o que foi investigado a partir do curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, do *Campus* Brasília do IFB. Curso, que surgiu como fruto de consultas públicas e que fora estruturado antes da a MP 746/2016 componentes curriculares, divididas entre técnicas e propedêuticas, de forma mais tradicional.

Esse, como qualquer outro curso dos Institutos Federais, depende de diferentes recursos, inclusive financeiro. Isso, por si só, já é um desafio a ser vencido pela gestão, que precisa intensificar reuniões entre os Colegiados, que congregam docentes, pedagogos e discentes, além de promover encontros pedagógico para definição de diretrizes e prioridades.

⁷⁹ Conto de Machado de Assis, escrito em 1881, que fala sobre a aniquilação do indivíduo, que, para suposto “sucesso social” deveria sobrepor a aparência a essência, reproduzir vazios, procurar ser igual passando-se por diferente.

Portanto, é fundamental lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, incluiu o ensino médio na educação básica, definindo que uma de suas principais finalidades era a “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. A educação profissional fora incluída na LDB: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), decênio 2011/2020, definiu vinte metas, sendo quatro ligadas, especificadamente, à educação profissional. A meta 11 propõe precisamente “Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta”. O alcance dessas metas, os gastos e investimentos que elas implicarão após a reforma do Ensino Médio, obviamente, serão alvo dessa pesquisa, assim como serão inseridos e atendidos financeiramente às esferas tecnológicas e profissionalizantes da educação.

Das escolas nacionais de Aprendizizes e Artífices⁸⁰ aos Institutos de Educação Ciência e Tecnologia⁸¹, a educação técnica profissional no âmbito federal, percorreu mais de um século, no entanto, o enfoque de suas ações quase não sofreu grandes mudanças: preparar jovens e adultos para o mundo do trabalho, como sintoma de se tornar imediata a formação profissional para o mercado de trabalho e no desencadeamento para uma possível precariedade nas formas de produção.

Com a reforma do Ensino Médio, avolumam-se essas discussões, concernente aos resultados dos investimentos na educação profissional e o alcance que o programa federal, em particular, tem atingido. Entre outras questões, por exemplo, discute-se o papel da formação profissional para transformação da sociedade ao longo da história, o custo-benefício da estrutura da rede e se egressos, de fato, saem profissionalizados ao término dos cursos técnicos.

Algumas perguntas, logicamente, não encontraram respostas definitivas no transcorrer dos levantamentos feitos por esse estudo, que abarca uma Reforma de Ensino ainda em processo; pois, segundo Marshall (1967) deve haver um lapso temporal para que, por meio da documentação disponível, possa se fazer uma avaliação

⁸⁰A história da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica começou em 1909, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos centros federais de educação profissional e tecnológica (Cefets).(redefederal.mec.gov.br, acessado em 29/06/2017)

⁸¹ Criado em 29 de dezembro de 2008, são 38 institutos federais presentes em todos estados, oferecendo ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.(redefederal.mec.gov.br, acessado em 29/06/2017)

mais precisa sobre determinados fenômenos como os reformismos, que, no entanto, segundo Certeau (2005), podem, e devem ser alugados para leitura do objeto sob espectro da luz do acontecimento.

Nesse sentido, tendo como embasamento práticas cotidianas, flagradas as situações envolvidas nesse estudo, para que o mesmo fizesse sentido, buscou-se identificar, a partir de dados históricos, neste presente e neste passado imediato, o que há por trás da Reforma do Ensino Médio e do método de aplicação dela, nos Institutos Federais, uma vez que o processo está ainda em início, e gesta-se o período de transição no Ensino Médio, nos Institutos Federais.

Assim, para a logicidade desse estudo, foi fundamental se entender o que Antunes sustenta sobre a profunda transformação que a sociedade contemporânea vem presenciando tanto nas formas de materialidade quanto na esfera da subjetividade, dadas as complexas relações entre essas formas de ser e existir da sociabilidade humana e afirma que

A crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, tem acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Dentre elas podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada primordialmente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital. (ANTUNES, 2009, p.17).

Antunes (2009) também afirma que essas transformações e mudanças são fruto da globalização, que pode por ser também entendida como 'mundialização' do capital, resultado de uma crise do próprio capital, que acaba por gerar também uma crise no trabalho e salienta ainda que

É no bojo desse contexto que se torna possível observar uma intensa reestruturação produtiva, no sentido de trocar os conhecidos padrões clássicos de produção, associados principalmente ao taylorismo e fordismo, por padrões novos de acumulação flexível que criassem condições para a recuperação de níveis anteriores de expansão do capital (ANTUNES, 2009, p.50).

Essas ondas de transformações sociais que arrastam com elas a educação, que elas também fazem com que o próprio capitalismo se transforme, embora mantenha-se a lógica inerente à acumulação capitalista e as tendências de crise permaneçam as mesmas, mas continuam promovendo reformas e reorganizações em diferentes setores da sociedade.

Contudo, o autor expressa a necessidade de considerar se essas mudanças propiciam o surgimento de um novo regime de acumulação, capaz de conter as contradições do capitalismo, ou se apenas sinalizam haver uma série de arranjos

passageiros e quais reais efeitos produzem nos modos, entre eles culturais e educacionais, de produção da sociedade.

Discutir educação nesse cenário é importante quando se trata de formação técnico profissional no ensino médio para poder se entender quando Mészáros (2003) aborda aspectos da precarização da força de trabalho, apontando que os obstáculos, no presente e no futuro próximo, podem ser resumidos em duas palavras: flexibilidade e desregulamentação, que compõem, de maneira muito insistente, os slogans mais apreciados pelas personificações do capital nos dias atuais, tanto nos negócios como na política, e que soam aparentemente tão interessantes e progressistas [...], pois a flexibilidade em relação às práticas de trabalho – a ser facilitada e forçada por meio da desregulamentação em suas variadas formas corresponde, na verdade, à desumanizadora precarização da força de trabalho. (Mészáros, 2003, p. 1)

Logo, importa aqui destacar, particularmente, as implicações das referidas transformações no âmbito da produção sobre os requisitos de qualificação e formação profissional da força de trabalho. As crescentes exigências de flexibilizar o uso do trabalho e sua alocação no processo produtivo têm elevado à busca do trabalhador polivalente e multifuncional, capaz de adaptar-se facilmente às frequentes mudanças de postos de trabalho, substituindo-se, assim, a noção de qualificação para o desempenho de uma ocupação específica pela noção da competência.

O processo de formação profissional torna-se mais geral e mais complexo, de sorte que possa dar conta das necessidades de mudanças dos produtos e dos processos, não se restringindo, portanto, atender às exigências de determinado posto de trabalho. Consequentemente, eleva-se o nível de qualificação da força-de-trabalho requerido pelas empresas mesmo que seja para o desempenho de funções pouco complexa.

Nesse momento, fazendo uma conexão da realidade apresentada ao que é oferecido nos cursos profissionalizantes dos institutos federais de formação integrada, - objeto desta pesquisa -, dentro do catálogo de cursos disponibilizado à toda rede, percebe-se que

a partir da nova classificação em eixos tecnológicos para educação profissional de nível superior, entendeu-se, ser necessária a adoção dessa organização também para os cursos técnicos de nível médio frente aos cenários científicos de construção de competências similares, baseadas na significativa expansão da especialização profissional, no surgimento de novos sistemas produtivos, novos métodos e novas concepções educacionais. Propõe-se, assim, a organização da oferta da educação profissional técnica de nível médio em torno de doze eixos, com núcleo politécnico comum, o que torna o processo educativo mais sintonizado, quais sejam: Ambiente, Saúde e Segurança; Apoio escolar; Controle e processos industriais; Gestão e negócios; Hospitalidade e lazer; Informação e comunicação; Militar; Infraestrutura; Produção alimentícia;

Produção cultural e design; Produção industrial; e Recursos naturais”. (Ministério da Educação,2008).

No que se refere a natureza da nova estrutura dos institutos federais e sua lei de criação, elenca-se aqui, algumas das principais finalidades e características, que são a de ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; entre outros.

Diante do que aqui se apresenta, pode-se asseverar que, mesmo já tendo sido realizadas inúmeras pesquisas sobre a formação profissional no âmbito da rede federal, ainda está em aberto as que abordariam um estudo fenomenológico das estratégias ideológicas que haveriam por trás da massificação de uma formação integrada compulsória, prematura e que cuja terminalidade, esbarra em outro fenômeno, como o da inempregabilidade. Sem falar que consideramos ainda em seus primeiros minutos, as de impacto socioeconômico neste âmbito, visto em termos histórico-brasileiro, o pouco espaço temporal de atuação e prática da metodologia do modelo.

Assim, entre todas outras considerações feitas nesse trabalho, não se deixou aqui de se preocupar com o acúmulo de conhecimentos que, naturalmente, os estudantes do ensino integrado são submetidos, tanto os da base propedêutica, quanto os relacionados ao mundo do trabalho. No questionário do aluno, aplicado ao final do primeiro bimestre de 2015, pela coordenação pedagógica, esse aspecto é destacado.

Marshall (1967, p.102), dirá, ainda sobre esse aspecto de acúmulo de conhecimento, que “o *status* adquirido por meio da educação acompanha o indivíduo por toda a vida com o rótulo de legitimidade, porque foi conferido por uma instituição⁸² a dar aos cidadãos seus justos direitos”.

Contudo esse trabalho, no cruzamento de todas suas indagações, voltou-se para a relação entre a qualidade desse ensino profissionalizante com uma gestão democrática participativa, que seja capaz de atravessar esse período de transição sem descaracterizar a própria instituição.

Objetivamente, neste estudo, antes de tudo, ocupou-se da lacuna ainda aberta na pesquisa sobre a gestão educacional, na área profissional, no Brasil, como a de compreender e identificar o que há por trás da institucionalização da formação profissional no modelo de ensino médio integrado, ou seja, a formação propedêutica e técnica junta, que ora é prescrita e operada, - de forma massificada ou universalizada,

⁸² Aqui, Marshall (1967) se refere ao Estado como instituição que deve prover a educação.

na argumentação de seus defensores, nos mais remotos lugares do país; precisamente, quanto ao seu fenômeno e método.

Essa política, que também é articulada em boa parte do mundo, encontrou no Brasil, a disposição “para ontem” da rede federal de educação profissional e tecnológica⁸³ em fazer acontecer-la numa magnitude e velocidade jamais vistas, o que, com as mudanças políticas recentes, parece ter mudado de rumo e de velocidade.

Portanto, todas os questionamentos sobre as orientações das doutrinas sócio, políticas e econômicas mais amplas que o Brasil passou, principalmente as que conformaram o estado neoliberal brasileiro, foram fundamentais para se entender como a educação esteve, não raro, a disposição de dar respostas as apagações profissionais, associando-se, na maioria das vezes, das instituições patronais industriais e comerciais.

Formou-se, para essa finalidade, como já afirmado, um complexo aparelho, que pode ser explicado radiografando-se o sistema “S”⁸⁴, que, vira e mexe, voltam à tona, devido a dinâmica estabelecidas pelas inúmeras reconfiguração pelas quais o Ensino Médio, e não seria diferente na atual reforma, que, em se tratando de ensino técnico profissionalizante, nele encontram estrutura satisfatória para tão esperada rápida profissionalização, dentro dos moldes esperados, mesmo que isso não esteja de acordo com o princípio do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos, que, pelo menos é o que se espera

articula e integra os componentes curriculares de ensino médio, seja o de formação geral, seja o integrado com a educação profissional. Isso quer dizer que toda a aprendizagem terá origem ou fundamento em atividades desenvolvidas pelos estudantes que objetivam, em última instância, uma intervenção transformadora em sua realidade. O currículo será centrado no planejamento (concepção) e na efetivação (execução) de propostas de trabalho individual ou coletivo que cada estudante usará para produzir e transformar sua realidade e, ao mesmo tempo, desenvolver-se como ser humano. Associada ao trabalho, a pesquisa será instrumento de articulação entre o saber acumulado pela humanidade e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo. Como forma de produzir conhecimento e como crítica da realidade, a pesquisa apoiar-se-á nas áreas de conhecimento ou nas disciplinas escolares para o desenho da metodologia e dos instrumentos de investigação, para a identificação das variáveis de estudo e para a interpretação dos resultados. A análise dos resultados da pesquisa, também apoiada pelas áreas ou pelas disciplinas,

⁸³A rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil extrapola o território dos institutos federais. Essa rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos institutos federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a universidades e uma universidade tecnológica.

⁸⁴ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: SENAI, SESC, SENAT, SEBRAE, entre outros. (<http://www.Brasil.gov.br/empreendedor/capacitacao/sistema-s>)

apontará as atividades de transformação (trabalho) que são necessárias e possíveis de serem concretizadas pela comunidade escolar. (Unesco, 2011).

Essas questões perpassaram todo o campo dessa pesquisa, delimitando questionamentos que não podem ser ignorados, pois são o cerne desse Trabalho de Projeto, pois investiga os efeitos da Reforma do Ensino Médio, em tela, tendo-se norteado, quando da elaboração de proposta de intervenção, pelas seguintes questões:

1. serão garantidas as formas mínimas de financiamento desses cursos na Rede Federal de Ensino?
2. quais são as estratégias dos gestores para garantirem orçamentos mais adequados aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio?
3. como se otimizar o gerenciamento desses recursos?
4. a gestão democrática participativa é caminho para se equalizar essas incongruências? e;
5. ainda, quais são os modelos de Gestão Pública mais apropriados para os Institutos nesse momento de transição nas regras do Ensino Médio?

O próximo bloco desse Trabalho de Projeto tangencia essas questões, não com o objetivo de dar a elas respostas fechadas, mas permitir fazer com que se entenda que, na Gestão Educacional, pululam, principalmente em momentos de mudança, perguntas como essas.

E esse é um ambiente propício para que essas dúvidas se multipliquem. Como em um jogo voraz, instável, que só permite que elas sejam respondidas se os gestores perceberem quais são os leques de possibilidades que uma administração educacional participativa.

Logicamente, há uma elasticidade enorme nesse conceito de administração participativa. Aqui ela deve ser entendida como conjunto de políticas que envolvam os diferentes segmentos, de forma colegiada, das inúmeras comunidades, que nessa situação, são o cerne, para tomada decisões.

E somente assim é possível que se mantenham a qualidade do objetivo-fim da instituição, mantendo a satisfação de todos que fazem parte do processo, garantindo-se a sensação de valorização dos membros da comunidade escolar e usando esses desafios como vetor de motivação, que amplie o sentimento de pertencimento, com a percepção de que, em decisões coletivas, o sistema é orgânico, são beneficiadas ou sofrem com as escolhas feitas e podem acabar se tornando prisioneiras dela.

3 - ENSINO MÉDIO E A UTOPIA DA INTEGRAÇÃO

Neste trabalho, procurou-se entender, por meio de Atas e Súmulas da Coordenação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Brasília, do Instituto Federal de Brasília, a trajetória do ensino profissionalizante e do Ensino Médio, e da integração entre os dois, nesse *Campus*, tendo-se discutido a questão do trabalho como fundamento dos processos de ensino e procurou-se compreender como “pensar o trabalho como princípio educativo, além da alienação das formas históricas do trabalho, o que significa a educação do ser humano em toda a sua potencialidade.” (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005, p. 3).

Nesse contexto, foram trazidos à cena educacional novos atores que, necessariamente deveriam interagir e compreender a dinâmica desse jogo que, organicamente, coloca, lado a lado, interesses nem sempre convergentes, por abraçar

um contingente extremamente amplo, por ser formado pelos diferentes segmentos que compõem as escolas e que, por isso deve encontrar, nessa viagem chamada de educação técnico profissionalizante um caminho formativo que “[...] promova uma interação orgânica entre objetivos, conteúdos, métodos e resultados” (Pereira *et alli*, 2008, p. 122).

Esse novo cenário tem início, na Rede Federal de Ensino, com a articulação do Ensino Médio com o Ensino Profissionalizante das seguintes formas: Integrada, subsequente e concomitante. O curso integrado tem o currículo estruturado a partir da reunião de componentes curriculares do ensino médio e aquelas que dizem respeito ao conhecimento específico do curso técnico.

Ou seja, forma-se assim o desejável conhecimento ligado a competências profissional e cidadã e vis capacitar o aluno a se integrar plenamente, a partir de conhecimentos teóricos e práticos às mais diferentes possibilidades que oferece o chamado setor produtivo da sociedade. Logicamente, esse curso é ofertado a quem já concluiu o Ensino Fundamental e que, no ato da matrícula ainda não tenha completado 18 anos. Quem atende a esses requisitos, deve procurar as ofertas de curso em PROEJA, uma vez que os Institutos Federais de Educação – If’s são obrigados a ofertar o mínimo de dez por cento de suas vagas para o PROEJA (BRASIL, 2008).

Em 2004, o alcance das ações dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que se expande rapidamente, é melhor definida pelo Decreto n. 5154/04, de 23 de julho de 2004, que formata as bases para oferta dessas modalidade de ensino, reformulando o Decreto nº 2.2208/97, que trava a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, uma vez que por ele se desmantelava a proposta de ensino técnico-profissional que vinha sendo estruturado no país desde os anos 1940 e que “buscava um caminho de aperfeiçoamento que levasse a uma formação integrada, (...)” (PEREIRA *et alli*, 2008, p.123).

Necessário que sejam apresentadas aqui, por apresentar reflexos na atual reforma de ensino, quais são as características próprias da educação profissionalizante dos anos 90, sob a luz do neoliberalismo esquadrihado em diferentes momentos desse trabalho, no Brasil, carimbada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, que abriu espaço para que ávidos empresários pudessem ter esse nicho de atuação com exclusividade. Isso é explicitado no Art. 40 dessa Lei, que contém a seguinte redação: “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Essa orientação, entre outras constantes da LDB de 96⁸⁵, estão associadas ao caráter neoliberal de outras políticas que vinham sendo implementadas no país, o que pode ser verificado no Art. 36 que deixa claro que o Estado está desobrigado a ofertar ensino profissionalizante, o que abriria espaço para que esse fosse oferecido pela iniciativa privada ou por organizações não governamentais – ONGs.

Como sintoma desse momento surgem o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Nacional do Transporte (Senat), o Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (Sescoop) e o Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (Sebrae), compondo o sistema “S”, formada por instituições ligadas ao setor tais com indústrias, comércio, agricultura, transporte e a cooperativas, ramificadas em diferentes grupos econômicos e sociais.

Diferentes fóruns de debates, no entanto, são instaurados e surgem vozes dos mais diferentes grupos sociais, com diversas posturais políticas e ideológicas, indicando a necessidade de que sejam revistas essas orientações e, conseqüentemente, surgem os primeiros seminários para se discutir alternativas de integração entre o ensino propedêutico e profissionalizante, como os organizados pelas Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC.

O primeiro Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política” que ocorreu em Brasília em maio de 2003, teve como objetivo discutir a realidade do ensino médio brasileiro e as novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino, cujo resultado foi sistematizado no livro: Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho (2004), que teve a pretensão de ser uma devolutiva a sociedade com sistemática proposta de intervenção nas políticas públicas, na gestão educacional, sendo de suma importância para todos envolvidos com Ensino Médio e universidades.

. No ano seguinte, é realizado o segundo Seminário Nacional de Educação Profissional, com o tema Educação profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas. Sendo específico da educação profissional e tecnológica, teve como base discussão, o documento intitulado: “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, o resultado dessas discussões foi sistematizado no documento publicado

⁸⁵ É importante se lembrar que as orientações, sobre o ensino profissionalizante contidas nessa LDB, foram reforçadas pelo insucesso da profissionalização obrigatória imposta pela Lei 5.692.71 (Brasil, 1971), época em que, com o chamado milagre econômico, pretendia-se que houvesse um mercado de trabalho aquecido e alimento por profissionais com formação adequada a ele.

pelo MEC, em 2004, “Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (Brasil, 2007).

A partir da Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, a Educação Profissional e tecnológica é redimensionada, com alteração de dispositivos da lei 9.394/96, definindo que essa deva se integrar aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 2008), trazendo novas alternativas a formação humana a diferentes sujeitos do ensino médio, que tem, logicamente diferentes necessidades, visto que não deve só atender aos interesses dos alunos, mas fazê-los entender que fazem parte de uma utopia maior, a qual se juntou a professores, a familiares.

Sendo assim, as distintas possibilidades de oferta de Ensino Médio Profissionalizante, que se encontram a disponibilizados pela Rede Federa, encontram amparo na legislação e, em particular na Lei n.º 11.195 (Brasil, 2005), suporte da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com os formatos, como anteriormente citado, nas modalidades: Concomitante, em que o curso técnico, paralelamente, acontece em complementariedade ao Ensino Médio; Subsequente, ofertado a quem, no mínimo, concluiu o Ensino Médio tradicional; e o Ensino Médio Integrado que , por meio de única matrícula, o educando frequenta curso cujo currículo foi pensado de maneira a tornar coesos e coerentes os conhecimentos do ensino médio às competências da educação profissional.

Dessa forma, são criadas condições favoráveis para novo, e mais audacioso, plano de expansão da rede. Com as redefinições do Plano Nacional de Educação e, dentro dele o Ensino Médio Integrado, alimentado pelos parâmetros do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT e pelas diretrizes do Plano Nacional de Educação – PNE, além de alcançar ampliação no número de matrículas, não realiza todas as suas utopias⁸⁶, mas caminha em direção a uma dimensão pedagógica capaz de traduzir, como defende Veiga (1998) intencionalidade da escola na formação de cidadão participativo, crítico, autônomo, responsável e criativo, a ponto de saber distinguir, a partir dessas intenções a “relação entre o ‘real’ e a ‘realidade’ e, de outro lado, as formas pelas quais esse ‘real’ e a ‘realidade’ se tornam ‘presentes’ para nós – representados” (SILVA, 2003, p. 32).

⁸⁶ As políticas voltadas a educação nesse momento buscavam a conjunção das identidades de todos atores envolvidos nesse jogo pedagógico, buscando favorecer ações conjuntas que dessem conta da obtenção resultados úteis e comum aos interesses de todos, visando, paralelamente, que se extirpasse o analfabetismo, garantir educação de qualidade e para todos, que fossem superadas as desigualdades educacionais e que a formação para o trabalho andasse de mãos dadas com a formação para a cidadania. Conforme Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm, Acesso em 23 de abril de 2018. (PLANALTO, 2018)

3.1 Habitus do Ensino Médio Integrado no Campus Brasília do IFB

Em 2014, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFB, dá-se início a gestão do Ensino Médio Integrado no *Campus* Brasília, do Instituto Federal de Brasília. O momento não seria mais propício, mesmo assim, apesar de terem sido prospectados outros cursos nessa modalidade, somente prospera a proposta do eixo tecnológico de Informação e Comunicação e, na área de Informática, e, por meio de comissão, composta por 34 professoras e 01 pedagoga.

Dessa forma, elabora-se o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, com as seguintes características expressas no quadro que segue:

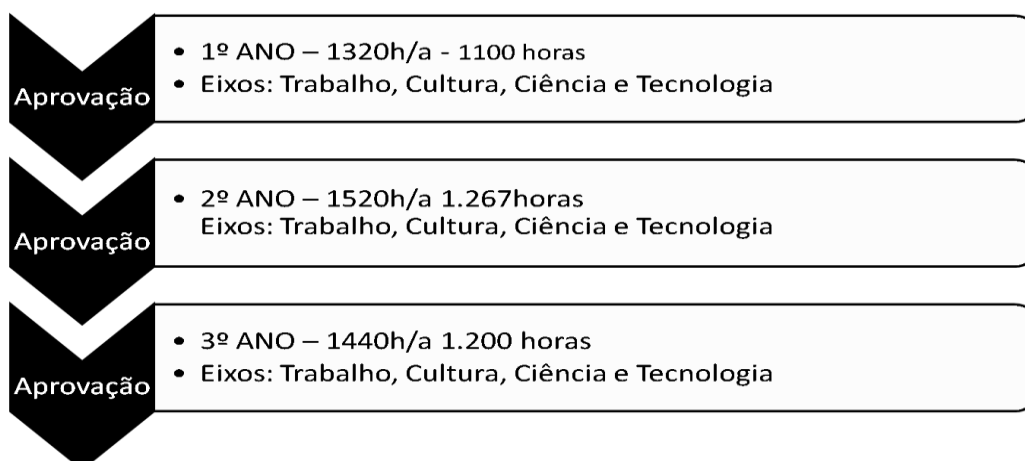
Quadro 03 – Dados do Curso

Forma	Integrado ao Ensino Médio
Eixo Tecnológico do Curso	Informação e Comunicação
Habilitação	Técnico em Informática
Carga Horária	3.567h/ 4.428 h/a ES

Fonte: recuperado do banco de dados da Coordenação do Curso de Informática do Curso Técnico em Informática do Campus Brasília. (IFB, 2014)

Nesse curso o estágio não seria obrigatório e deverá ser integralizado em 03 (três) tendo o total 3.567 horas, dessas 2.400 horas serão destinadas a Componentes Curriculares de Formação das Bases Científicas do Ensino Médio e 1.000 horas de Componentes Curriculares de Formação Profissional e 200 horas da Parte Diversificada do Currículo, o que está detalhado na Figura seguinte:

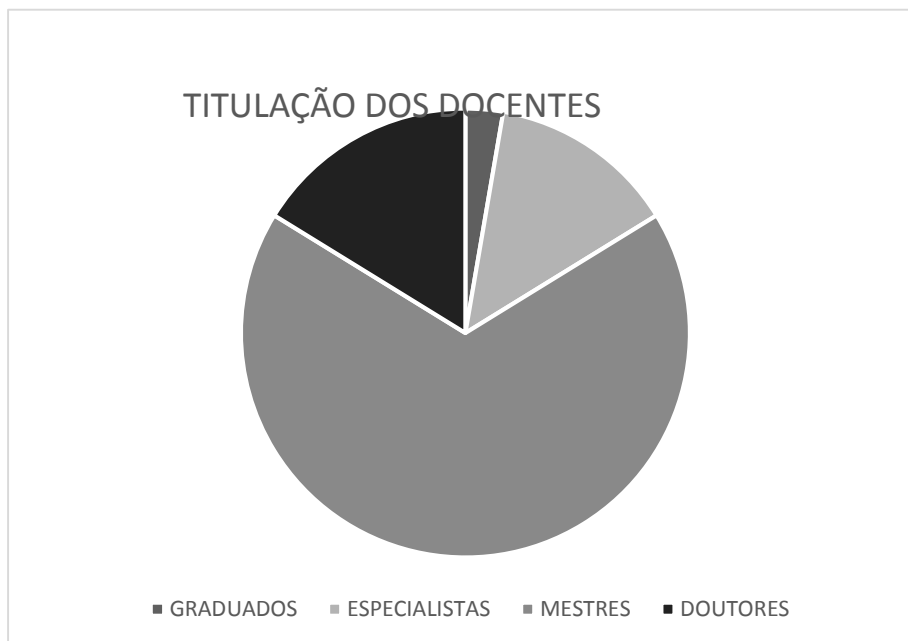
Figura 3 – Itinerário Formativo Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.



Fonte: recuperado do banco de dados da Coordenação do Curso de Informática do Curso Técnico em Informática do CBRA. (IFB 2014)

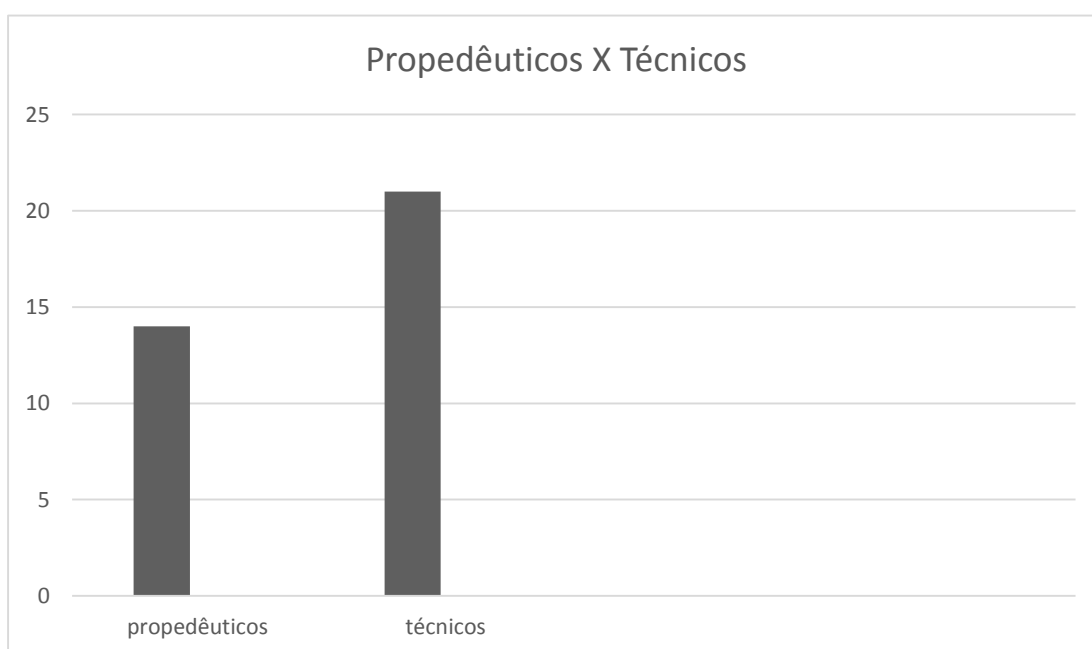
O corpo docente destinado a iniciar os trabalhos letivos, nessa turma, era formado por professores, em sua maioria, Mestres e predominavam docentes da área propedêutica e da área técnica, como pode ser observado nos gráficos abaixo:

Gráfico 12 - Formação Docente



Fonte: Coordenação do Curso de Informática do Curso Técnico em Informática do CBRA. (IFB 2014)

Gráfico 13 – Professores da área propedêutica X professores da área técnica



Fonte: Banco de dados da Coordenação do Curso de Informática do Curso Técnico em Informática do CBRA. (IFB, 2014)

Em outubro de 2014 é lançado edital que determinava vagas para a primeira turma desse curso, sendo ofertadas 40 vagas e o processo seletivo seria sorteio. O curso ainda não contava com coordenador e estava sendo operacionalizado pela comissão de elaboração de o IFB, que vinha também pensando como se daria a esse colcha desse coordenador que, entre outras qualidades, eram desejáveis conhecimentos na área pedagógica e administrativa.

Durante esse processo, foi salientada a importância da RESOLUÇÃO N.º 005-2013/CS – IFB, qual se encontravam arroladas as normas de funcionamento da coordenação de curso, do colegiado o Coordenador do o Coordenador da Área de Formação Essencial - CAFÉ, até que acontecessem as eleições de coordenador com características específicas para assumir essa função, ou seja, que tivesse experiência na função, principalmente considerando os desafios da implantação do curso, tanto em relação a processos burocráticos como pedagógicos. Inicia-se, assim, novo tempo no jogo educacional do *Campus* Brasília do IFB.

As próximas discussões deste Trabalho de Projeto são sobre as condições dessa nova etapa, analisa o perfil dos jogadores e quais são normas e regras que interferiram nos *habitus* deles, ou seja, como são, ou como se veem representados, nessa virada de tempo, os que fazem parte dessa partida, que, naturalmente, impregna-se de novas marcas, registros, signos e identidades sociais e culturais, em particular, nesse espaço plural e, ao mesmo tempo, tão singular.

3.2 1º ano – distopia

Em 10 de fevereiro de 2014⁸⁷, iniciam-se as aulas da primeira turma de Ensino Médio Integrado do Campus Brasília do IFB. Turma com 37 alunos matriculados, nas 40 vagas destinadas a esse nível, no entanto apenas 34⁸⁸ alunos frequentaram os primeiros dias de aula, como resumido nos quadros abaixo:

⁸⁷ Nesse momento, o curso estava sobre os cuidados da Coordenação de Ensino, uma vez que ainda não houvera acontecido as eleições para Coordenador de Curso, que só toma posse oficialmente em 25 de março de 2015, por meio da Portaria 504, seguindo-se as orientações do Art. 13, Res 006-2015/CS-IFB).

⁸⁸ Segundo banco de dados do Registro Acadêmico, 03 alunos efetivaram matrícula, mas nunca compareceram às aulas.

Quadro 4- Rede de Ensino de Origem

ORIUNDOS DE ESCOLA PÚBLICA	24
ORIUNDOS DE ESCOLA PRIVADA	10

Fonte: recuperado do banco de dados do Registro Acadêmico do CBRA.

Nesse início, principalmente por conta dessa métrica, viu-se que nem tudo estava adequado e que o *campus* não estava devidamente preparado para receber essa turma. Não havia um regulamento próprio para o Ensino Médio Integrado⁸⁹, a biblioteca funcionava em espaço improvisado, os laboratórios de informática não eram adequados para comportar mais de 30 alunos e não havia nenhum local apropriado para as aulas de educação física e, com relação a esse problema

A solução dada foi pintura de um espaço, em frente ao protocolo da Reitoria. Essa medida já está sendo agilizada, mas há uma porta de vidro, que segundo o professor R. e a professora F., pode correr o risco de ser quebrada durante as atividades e, ainda, não sabemos se foi prevista uma solução para esse problema. A professora também observou que não basta pintar o piso, há a necessidade de marcação de simulação de quadra, para que ela, no segundo bimestre possa representar os conceitos inerentes a essa marcação. (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 001/2015/CCTIEM).

No entanto, o problema mais sério era a dificuldade de se manter a alimentação para os alunos no dia em que, obrigatoriamente passariam o dia inteiro no *campus*. A maioria deles não morava, como visto anteriormente, no Plano⁹⁰, portanto não poderiam volta a suas casas para se alimentarem e retornarem a tempo para as aulas do período da tarde.

Nessa época, com a chegada dos adolescentes, havia uma nova energia na escola, uma movimentação maior pelos corredores e áreas externas. E a maioria das pessoas que utilizavam esse espaço não estava acostumada com a agitação de

⁸⁹ Seguiu-se o regulamento geral para o Ensino Técnico, ou seja, a Resolução nº 010-13/CS/-IB

⁹⁰ O Campus Brasília está localizado na Asa Norte, faz; pois, parte do Plano. O Plano Piloto constitui a Região Administrativa I, composta Pela Asa Norte, Asa Sul, Setor Militar Urbano, Noroeste, Setor de Indústrias Gráficas, Vila Planalto e Vila Brasília.

pessoas tão jovens e, conforme registro da Coordenação do Curso, por isso, vários técnicos e funcionários terceirizados do *campus*, constantemente os responsabilizavam por qualquer acontecimento que consideravam inconvenientes a rotina da escola.

Nesses primeiros dias, percebia-se também enorme dificuldade das diferentes integrações que o curso exigia, uma vez que, teoricamente a modalidade é integrada, e, paliativamente, “o professor R., com o apoio dos demais docentes incentivou a integração de Componentes Curriculares e visitas técnicas” (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 001/2015/CCTIEM).

Nessa época, o Colegiado do Curso não estava devidamente constituído e, por isso

O professor R. lembrou ao grupo que seu trabalho se dá também junto ao corpo discente e que, por isso, se reuniu com os representantes da turma no dia 11 de março, às 16h, apresentou síntese dessa reunião, que consta em Ata, os professores demonstraram-se sensíveis as questões levantadas, mas alertam para que tudo seja feito e acordado coletivamente com alunos e os responsáveis por eles. Entre essas questões destacam-se: intervalos de 15 minutos entre cada duas aulas, início do turno vespertino às 12h50, para que os professores fiquem atentos para não tomar parte dos períodos de intervalo, nesse momento o professor L. C. falou sobre a importância de um sinal sonoro e reforça a ideia que, antes, há a necessidade de organizarmos minimamente nossa rotina e que, com algum tipo de sinal sonoro, para marcarmos início e término de cada tempo de aula, início e término dos intervalos, também poderíamos organizar o movimento dos alunos dentro e fora de sala de aula. O grupo se manifestou favorável desde que consigamos organizar a escola para que os alunos não continuem, principalmente os menores de idade, como muito bem lembrado pelo professor G., continuem entrando e saindo da instituição sem um controle mínimo, como o professor D. também verificou que está acontecendo. A TAE S. falou sobre o projeto de acordos de boa convivência que pretende, junto com o professor Roen, iniciar esse processo e o professor L.C. sugeriu a organização de um manual de regras, que seja amplamente divulgado, tendo a ele acesso pais e responsáveis pelos alunos. (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 001/2015/CCTIEM).

Por ser polêmico, esse tema provocou debate intenso, o que demonstrava preocupação e seriedade dos professores, apesar de muitos deles nunca antes terem havido trabalhado com adolescentes e/ou Ensino Médio, com relação à qualidade de ensino que pretendiam oferecer e também preocupação com a segurança e bem-estar dos alunos, o que fica claro quando

A professora F., a professora V. e o professor G. alertaram para que essas regras não sejam rígidas ao ponto de não permitirem ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia, em todos os sentidos. A. retomou a questão de um controle maior sobre a entrada e a saída de alunos a qualquer momento da instituição, sem um controle, principalmente nos intervalos. O professor L. falou sobre a importância de fazermos a escolha do Professor Conselheiro, que seria capaz de trabalhar esses aspectos de autonomia conjugado com a observância de regras. O professor L. alerta para a proximidade do primeiro Conselho de Classe e, da necessidade de marcarmos uma reunião com os pais para também

tratarmos com eles sobre essas questões antes desse primeiro Conselho. Ainda foram discutidas as possibilidades de se fazer um mapeamento da turma, com a flexibilidade necessária para as dinâmicas de cada professor em sala de aula e os professores T., L. e D. falaram da importância, para se adotar esse e outros procedimentos, entre eles, que tenhamos um “caródromo” dos alunos, o que recebeu apoio do professor T.. (Instituto Federal de Brasília, Ata 001/2015/CCTIEM – aspas constantes do texto original).

Por não encontrarem apoio em outras instâncias, da qual a Coordenação de Curso era dependente, praticamente nenhuma dessas medidas foi adotada. Com relação a integração, infrequentes tentativas como uma única aula “integrada sobre sistemas e modelos em Química e Literatura no primeiro sábado letivo do ano” (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 001/2015/CCTIEM) aconteceram e, nesse momento surgia outra grande preocupação que dizia respeito a não aceitação, por parte dos alunos, com relação a componente que, teoricamente, deveria intensificar essa integração, denominada de Projetos Integradores, que, pelo que estava definido do Plano de Curso, deveria ser “um Componente Curricular da organização curricular presente nos três anos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, com o objetivo da proposição de projetos que contemplem os Eixos do Currículo Integrado. (Instituto Federal de Brasília, Plano de Curso CTIEM, 2014).

No entanto, o mesmo Plano de Curso, em suas bases tecnológicas, desvia-se desse princípio e elenca com conteúdo pertinente desse componente:

Globalização. Organização social. Desenvolvimento tecnológico. Tecnologia e cotidiano. Metodologia de projetos. Metodologia de Temas Geradores de discussão para fomento à reflexão e identificação de problemas Conceitos para elaboração de Projetos: problemas, objetivos, justificativa, metodologia e cronograma. (Instituto Federal de Brasília, Plano de Curso CTIEM, 2014).

Em paralelo a essa preocupação também chamava a atenção da Coordenação Pedagógica, logo de início, os baixos rendimentos dos alunos em componentes como Matemática, Lógica da Programação, Informática Instrumental e Redes de Computadores, com índices muito abaixo do esperado, o que deu início aos primeiros casos de evasões na turma.

No intuito de se remediar esses problemas foi marcada a primeira reunião extraordinária da Coordenação de Curso e nela o professor

M. R. e a professora F. relacionam as dificuldades de se pensar integração como o nosso modelo de grade disciplinar e apresentam proposta de se trabalhar por projetos, com temas geradores e combinados. Para que isso aconteça ficou acordado que Prática Integradora seja de responsabilidade de todos os professores, que deverão assumir a coordenação de projetos, em elaboração nesta componente (Instituto Federal de Brasília, Ata Extraordinária 001/2015/CCTIEM).

Para que isso fosse otimizado, o coordenador de curso solicitou ao Registro Acadêmico que, no sistema, todos os docentes fossem elencados como professores dessa componente e se acordou que “todos os professores estejam presentes a segunda aula de PI do segundo bimestre de 2015.2”. (Instituto Federal de Brasília, Ata Extraordinária 001/2015/CCTIEM).

Essa medida fracassou crassamente e, de acordo com registro da Coordenação de Curso e da Coordenação Pedagógica, choveram registros de reclamações com relação ao componente, inclusive com pedidos de extinção dele, o mais rapidamente possível. Professores, sobrecarregados com ensino, pesquisa e extensão, não encontravam tempo para se reunir para fecharem os combinados, muito menos com os alunos, que, em sua maioria, não moravam perto da escola.

Aproximando-se o segundo bimestre, analisados os Planos de Ensinos dos Professores, que, não contemplavam, nem minimamente, integração, sem que ainda se tenha encontrado um espaço adequado para Educação Física e com os problemas com relação a Projeto Integrador se agravando, os alunos começaram a se desinteressar pelo curso.

Enquanto isso, começavam as discussões, na Reitoria, sobre regulamento específico para o Ensino Médio Integrado, mas, sobre isso, a professora C.B. comenta que “o mais lógico seria a criação de um capítulo no Regulamento do Ensino Técnico sobre esse assunto” (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 002/2015/CCTIEM).

Esses problemas se impediram que se fosse capaz de dar conta adequadamente das demandas do Ensino Médio Integrado. O professor R., por exemplo, explica que temos condições mínimas para participação nos jogos internos do instituto e para visitas técnicas, pois, além da falta de estrutura do Campus, para se dar conta desses eventos “se depende do orçamento” (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 002/2015/CCTIEM).

Destaque-se, portanto, que a situação orçamentária não se encontrava favorável, principalmente devido ao Decreto 8.389/15, que dispunha sobre a execução orçamentária dos órgãos federais até a publicação da LOA – Lei Orçamentária Anual de 2015 (Brasil, 2015), que, entre outras consequências, indicava que os campi deveriam ter mais cuidado com seus orçamentos, em função das impossibilidades de arcar com seus custos.

Ou seja, com execução de orçamento de 1/18 para 2015, contra 1/12 como vinha acontecendo em anos anteriores, até a aprovação da LOA⁹¹, só havia garantia se se

⁹¹ Mesmo aprovada a LOA, o *Campus* Brasília, por esse não contar mais com status de campus em implantação que lhe atendimento orçamentário específico.

dar conta parcamente das despesas com os serviços essenciais do *Campus* Brasília, não havendo nenhuma possibilidade de antecipação do crédito a nenhum dos *campi*.

De volta aos percalços do curso especificamente, um outro sério entrave para os seus problemas é que ele ainda não se reunia, de fato, de forma colegiada, uma vez que se aguardava a eleição dos representantes discentes, o que iria acontecer por meio da portaria EDITAL Nº 001 CGEN/CBRA/IFB, DE 03 DE MARÇO DE 2017, conforme discriminado abaixo:

Quadro 5 – Eleição de Representantes Discentes

ATIVIDADE	LOCAL	DATA
Inscrição	Protocolo do Campus Brasília	13/03 a 17/03
Homologação das Inscrições	Sala de reuniões da DREP – Bloco D do Campus Brasília	20/03
Interposição de recurso contra a homologação das inscrições	Protocolo do Campus Brasília – até 18h	21/03
Resultado da interposição de recurso contra a homologação das inscrições	Mural do Campus Brasília (sala dos professores) e Site do IFB – após 18h	22/03
Eleição	Sala de reuniões da DREP - Bloco D do Campus Brasília	27/03
Apuração e divulgação dos resultados provisórios	Mural do Campus Brasília (sala dos professores)	28/03
Interposição de recurso contra os resultados provisórios Protocolo do Campus Brasília a	Protocolo do Campus Brasília até 18h	29/03
Homologação dos resultados finais (divulgação)	Mural do Campus Brasília (sala dos professores) e Site do IFB	30/03

Fonte: recuperado do Banco de dados da Coordenação Geral de Ensino.

Mas, mesmo após a escolha dos representantes discente, a coordenação do curso não conseguiu resolver a enormidade de problemas que dificultavam a manutenção das aulas e a permanência dos alunos e, por isso, solicitou à Direção Geral do CBRA comissão para intervenção pedagógica no 1º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, o que é atendido por meio da Portaria nº 932, de 13 de maio de 2015, com o objetivo de planejar e operacionalizar pedagogicamente o curso.

Novamente, nenhuma dessas medidas surte efeito, e a turma se vê reduzida de 37 alunos, com novas evasões, para 32⁹². A coordenação de curso, junto à coordenação pedagógica, preocupados com os rumos da turma, lança mão de algumas medidas paliativas, incentivando grupos de estudos, monitorias, atendimentos pedagógicos, entre outros, que tentavam reduzir os efeitos da falta de integração em um curso com carga horária semanal tão elevada.

Não bastasse isso, constantemente, os professores salientavam nas reuniões de coordenação a frágil segurança dos alunos adolescentes em um *campus* no qual não havia adequado controle na entrada dos que frequentavam o mesmo espaço⁹³ que eles. Sendo assim, os professores afirmavam: “preocupa-nos muito a ausência de um Assistente de alunos” (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 003/2015/CCTIEM) e se perguntam se “nos sentiríamos seguros em ter nossos filhos em uma escola sem as condições mínimas de falta de pessoal, além das limitações de estrutura” (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 003/2015/CCTIEM).

Em agosto de 2015, esses problemas continuavam se agravando e foram alvo de ampla discussão em reunião ordinária tendo sido afirmado que

com relação ao planejamento anual com ajustes no GPM, neste ano tínhamos previsão de orçamento cheio sem previsão de contingenciamento de 4 milhões e 700 mil, com o ajuste do GPM foi pra cinco milhões, depois de reuniões na semana anterior sobre organização de orçamento, o que foi informado é que a previsão de orçamento para o próximo ano será de 2 milhões e meio, para fechar o ano precisaríamos de 4 milhões e meio e para o ano que vem tá 2 milhões e meio tendo possibilidade de receber um complemento em torno de 1 milhão e 900, a questão dos 2 milhões e meio para o próximo ano se deve ao fato de que o campus Brasília-DF saiu da expansão para a expansão isso para 2016, para 2015 tivemos um contingenciamento nos termos de custeio 4 milhões e 300 e os outros 300 e poucos mil é para investimento, no investimento tivemos uma redução de 56% de corte desses 300 mil, em vez disso temos milhões e alguma coisa para custeio a nossa mão de obra terceirizada excede em mais de 50% do nosso custeio é a parte que mais pesa no orçamento, até o momento viemos fazendo os cortes porém esses cortes não resultou significativamente, esses cortes foram feitos para nos ajustar ao orçamento porém já excedemos esse orçamento em 160 mil, para nos ajustar aos 3 milhões e 800 e pouco que tem-se até o final do ano, portanto tivemos que cortar os 2 seguranças do 1 e 2 andar, precisamos cortar 1 motorista por enquanto, porém temos que fazer outros cortes como viagens, combustível e visitas técnicas, pois não dá pra continuar fazendo, estamos nos esforçando para garantir as visitas técnicas dentro do DF, viagens serão muito difíceis de acontecer pois estamos com um motorista só, e

⁹² Em maio a turma passará a ter 33 alunos, com a chegada de aluna que havia solicitado transferência para o nosso *campus*. Essa transferência demorou 02 meses para ser efetivada, foi judicializada, o que indica que o *campus* estava pouco preparado para trabalhar com o Ensino Médio Integrado.

⁹³ Apesar de se encontrar em instalação improvisada, a biblioteca atraía um grande número de pessoas. O campus também era frequentado por outros alunos atraídos pela facilidade de se entrar nas suas dependências.

temos diversas demandas no campus, se tiver algum outro corte não tem como segurar. (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 009/2015/CCTIEM)

Posto isso, percebeu-se, o grupo percebeu que a situação era muito grave e que as consequências, entre outras prejudicaria ainda mais a segurança e

O professor R.: Tira dúvida sobre a quantidade de seguranças removidos. O Diretor G.: Foram removidos os seguranças do primeiro e segundo andar, ficaram apenas 2 seguranças e um motorista, o professor A.H.: faz o seguinte levantamento com um tom de preocupação, de que caso haja briga entre alunos dentro de sala de aula ficará a cargo do professor apartar e encaminhar o aluno a diretoria. O Diretor G.: Ainda há os seguranças na frente e no fundo do campus Brasília-DF 24 h, o que se tinha antes era seguranças 24/7 ou seja 24h por 7 dias na semana, tanto dentro do campus quanto nas guaritas, o que foi feito para não senti tanto os cortes, foram cortados os seguranças do ginásio e o da guarita da obra, e no fundo do campus diminuimos a carga horária dos seguranças para 23 horas e o campus passou a funcionar aos sábados até as 14h, no campus as contas de energia estão variando de 40 mil a 44 mil por mês o que varia por ano em torno de 600 mil, não foram feitos cortes na equipe de limpeza do campus que continua inalterada, se continuar a previsão de 2 milhões e meio para o próximo ano (2016), deverão ser feitos mais cortes para se adequar o orçamento, em conversas com a gestão falou-se na possibilidade de um complemento, o valor solicitado para esse complemento seria de 1 milhão e meio. (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 009/2015/CCTIEM)

Os professores estavam atentos e dispostos a colaborar a exemplo da professora A. C. que

Deu uma sugestão para melhor convivência no campus, para que os vigilantes que sejam deslocados para o primeiro piso, para não haver muito desgaste do pessoal, pois eles serão melhores aproveitados no primeiro piso. O professor E.: Complementando a sugestão da professora, deu a ideia de se deixar as chaves das salas da coordenação com as servidoras da limpeza ou cada coordenador tivesse uma cópia da chave. A professora A.C.: que se crie um quadro com as chaves, acessível para os professores, que se desloquem até os seguranças para poder recolher essas chaves e depois do uso eles devolverem aos vigilantes. (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 009/2015/CCTIEM).

Ficou claro, no entanto, que esse problema não havia afetado somente o *Campus Brasília* e o Diretor G. afirma que

[...]. Os cortes foram feitos não apenas no campus Brasília mais em todos os campi, a professora A. C.: Interrompendo para finalizar o assunto da segurança do campus, sugeriu que o restante da verba destinada à investimento fosse utilizada para a aquisição de catracas, para colocar na entrada do campus e aumentar a segurança tanto dos docentes quanto dos discentes. O Diretor G.: Ficou de ver quanto ainda resta de verba para investimento, mas já adiantou que investimento nas catracas eletrônicas é altíssimo e necessita de uma manutenção periódica, o que leva a um custo muito alto. (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 009/2015/CCTIEM)

Havia nesse momento uma participação muito significativa dos professores. Entre esses encontrava-se uma ex-diretora do campus, a professora A. C. que

deu a sugestão pra economizar, e fazer uma entrada gerenciada por funcionários, na entrada do campus que dá acesso a rampa, utilizando-se de um controle feito por um funcionário habilitado na qual se verificaria e conferiria a entrada de acesso ao campus pelos alunos feita por meio de apresentação da carteirinha estudantil do campus, dos funcionários por meio de crachá, e pessoas visitantes deveriam se identificar, e só poderiam passar com identificação de visitante. O Diretor G.: Apontou a ideia de adotar a figura do porteiro que ficaria com a função de guardar as chaves. A professora R.: Lembra a todos que no campus Brasília tem um porteiro que está cedido para a câmara federal. O Diretor G.: Afirma que não tem conhecimento de nenhum servidor com função de porteiro no campus Brasília-DF, que nos sistemas SIAP e SIGEP não aparece nenhum servidor na função de porteiro. (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 009/2015/CCTIEM)

Sobre essas questões ainda pairavam muitas dúvidas e o professor R., em momento oportuno,

Pergunta quais foram os critérios que levaram a escolha dos terceirizados que iam ser cortados, e a segunda pergunta se realmente os estagiários que eram remunerados fazem parte desse corte de pessoal. O Diretor G.: Afirma que os estagiários estão sim na lista de corte, e aponta que os gastos com os estagiários somam em torno de 11 mil reais, são todos os estagiários. Com relação ao corte dos seguranças não teve critério nenhum, e com relação aos motoristas foi a questão da qualidade do serviço. Retificando que foram cortados 2 seguranças, 1 motorista e todos os estagiários remunerados. Pontos discutidos com o Diretor e o Reitor. Primeiro ponto que acha injusto que o campus saiu da expansão, e a segunda é que cobrar da gente tivesse executado uma questão do PDI que foi de 2009 a 2013 O professor E. e O Diretor G.: Apontaram outro ponto importante, só começou a ser executado qualquer coisa no campus em março de 2012 e de forma precária, eram apenas 12 servidores técnicos sendo que 3 cedidos, isso até o final de 2012. Toda e qualquer gestão feita será adequada aos recursos disponíveis, e logo sentar e fazer uma avaliação para mostrar porque o planejamento não foi executado. O professor E.: Pergunta se no caso para aumentar os recursos é necessário aumentar o número de alunos, porém para atender esses alunos tem que se ter os professores, ou, primeiro colocamos alunos para dentro do campus para depois pedir servidores ou é o contrário, isso é um problema recorrente, além disso temos muitas pessoas 4 cedidas para outros órgãos, ocupando vaga e essa vaga não é resposta, enfim teríamos que colocar alunos para dentro sem infraestrutura para atendê-los e assim eles iam embora porque não se tem infraestrutura, ou colocamos servidores e fazemos o campus andar, porque temos justificativa para isso pois um planejamento de 2009 só foi começar a ser executado em 2012. (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 009/2015/CCTIEM).

Contextualizando o grupo com relação ao problema do orçamento e as consequências, que traziam ainda mais restrições, de o Campus Brasília não ser mais considerado campus em expansão⁹⁴, o diretor G. diz:

⁹⁴ Processo iniciado com a revogação da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, por meio da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que possibilitou que fossem constituídas novas unidades de ensino profissional federais.

Então o campus Brasília agora está em outro patamar, pois já tem um PDI até 2018, tínhamos o de 2009 e 2013, mas sentar e falar para cumprir o que está no PDI, precisamos de um número x de professores, x de técnicos e mas X de orçamento, os alunos valem recursos dentro da lógica de orçamento, os alunos de dança valem 1,75, cada aluno gira entorno de 500 reais, quando um aluno vale 1,75 é 500 reais mais 75% dos 500 reais, os alunos de informática valem 2,5 6pois os cursos demandam um custeio, e a gente precisa olhar para o nosso PDI e pensarmos nas novas contratações fundamental para 2016/2017, o PDI para 2018 tá previsto 2600 alunos, mas o PDI com a contribuição de todos é muito factível e temos a capacidade mínima de chegar em 2018 com esses 2600 ou 3000 alunos para termos 2400 alunos temos que ter 120 professores. O professor R.: Numa questão imediata do que O professor E. falou, em ver a possibilidade de reaver alguns cedidos imediatamente. O Diretor G.: já tem visto isto durante algum tempo, vamos chegar num ponto em que teremos que chamar todos os cedidos de volta, todos os cedidos para reitoria quanto para fora temos 16 professores, hoje o campus tem 73 professores. O professor G.: 20% desses professores estão cedidos. O professor L.: Isso influência nas nossas licenças diretamente e capacitações nas graduações. (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 009/2015/CCTIEM)

Esses problemas perduraram durante todo o ano de 2015, melhor dizendo, agravaram-se. Sendo assim, a coordenação de curso e a coordenação pedagógica elaboraram, e realizaram, vários projetos, de cunho pedagógico e/ou lúdico, mas eles não foram o suficiente para que se impedisse a desintegração da turma.

Ficou evidente, portanto, que se remava contra a maré, ou que se morreria afogado na praia e esses alunos foram vencidos em um jogo no qual as peças estavam em um tabuleiro instável, onde faltava segurança, diminuía-se o bem-estar, a carga horária era estafante, alguns docentes estavam no limite de sua carga horária de trabalho e a lógica do orçamento apontava para um 2016 ainda pior, com maiores contingenciamentos. Como resultado:

Quadro 6 – Resultados após Conselho de Classe

Fluxo normal	Retidos/ Evadidos / transferidos	EM DEPENDÊNCIA	TOTAL DE ALUNOS QUE COMPORÃO O 2º ANO EM 2016
08	22	07	15

Fonte: recuperado do Banco de dados da Coordenação Pedagógica.

Ou seja, dos 37 alunos matriculados ou recebidos em transferência nessa turma, no ano de 2015, somente 15, alguns em dependência, foram para o 2º ano. A maioria das reprovações, como esperado⁹⁵ foram nos componentes curriculares de Redes, Informática Instrumental, lógica de Programação e Matemática⁹⁶. Dois alunos que ficariam em dependência em Componente de Área Técnica preferiram pedir transferência para escolas de Chamado Ensino Médio Regular.

Dessa forma, ao que tudo indica, apesar da Administração Escolar fazer parte de uma ciência, e ciências trabalham com probabilidades que giram em torno de uma problematização, essas não foram levadas em consideração na hora, em vários momentos, que se planejou a operacionalização do primeiro Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do *Campus Brasília – CBRA*, do IFB, e esse acabou virando antítese da vivência sonhada.

3.3 2º ano - êxodo e travessia

Em 2016, o Campus Brasília – IFB continuava atraente aos olhos da comunidade em que se encontrava inserido e, de acordo com o Edital Nº 036/RIFB, DE 16 de outubro de 2015, oferece 70 vagas para o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, que começaria a estudar no primeiro semestre de 2016. O processo seletivo seria o mesmo fora utilizado para a formação da primeira turma, ou seja, sorteio.

O que também não mudaram foram os sonhos e as expectativas de alunos, pais e responsáveis que ingressariam nas novas turmas, como se pode ver no seguinte depoimento de D.M, na época, com 17 anos, filho de um taxista e de uma servidora pública, que conseguiu ingressar em 2016, e que afirmava que “O ensino técnico, além de ser uma boa oportunidade, é bom para o país. Voltei uma série do ensino médio para estudar aqui.” (Correio Brasiliense, 2018). No entanto, esse aluno não conseguiu concluir nem o 1º ano, e, por ter ficado retido e resolve abandonar o curso, e voltar para o Ensino Médio regular oferecido pelo Governo do Distrito Federal, onde poderia começar do 2º ano. Esse foi o destino da maioria desses 70 alunos que ingressaram em 2016.

Voltando aos alunos da primeira turma, alvo desse Estudo de Caso, muitos foram ficando pelo caminho ou optaram por mudar de trajetória e, mesmo que tenha

⁹⁵ O Questionário Aluno, segundo banco de dados da Coordenação Pedagógica, coloca em relevo essa dificuldade.

⁹⁶ Segundo dados da Coordenação Pedagógica, após checarem os dados encontrados em Questionário Aluno, dificuldades nesses componentes totalizavam 83,8% da turma. Nos Conselhos de Classe, conforme dados da Coordenação do Registro Acadêmico, só foram aumentando. Ilustrativamente esse Questionário Aluno constará dos anexos como prova de que as coordenações não ficaram imóveis diante do possível desastre acadêmico.

sido dada voz a eles via Colegiado, quando formalizada a forma de representação dos alunos, conforme determinava a nº 06-15CS/-IB (Instituto Federal de Brasília, 2015), esses continuavam silenciados pela falta de diálogo entre os diferentes colegiados que compõem os Institutos Federais, o próprio o Instituto Federal de Brasília, e os peculiares ao Campus Brasília, que não se comunicam nessa estrutura gigantesca que, em um único *campus*, o que poderia ser positivo, abriga tantos seguimentos com diferentes vontades e querereres.

No segundo ano, a carga horária dos alunos era ainda maior, obrigando-os a estarem no campus, em duplo período, duas vezes por semana, o que, além de impor um desgaste maior, aumentava o problema de alimentação dos estudantes, como pode ser visto no quadro abaixo:

Os alunos do segundo ano passam a conviver com novos colegas, de duas novas turmas do primeiro ano do mesmo curso e os primeiros alunos do Curso Técnico em Eventos Integrados ao Ensino Médio. A novidade não eram só os novos colegas adolescentes, mas estarem lado a lado com alunos de um novo curso com uma proposta de ensino médio integrado, muito diferente do deles, com um currículo que verdadeiramente facilitava a integração.

Apesar de não haver motivos para que se comparem a estrutura dos dois cursos, por uma questão de clareza sobre essa novidade, deve-se destacar que esse pretendia “implementar um currículo a partir de uma nova visão que deriva da supressão da divisão curricular tradicional em disciplinas (Instituto Federal de Brasília, Plano de Curso EMI Eventos, 2015, p. 10)⁹⁷.

Logo no início desse ano letivo, em colegiado, a maior preocupação foi que as novas turmas tivessem o destino da primeira, por isso a principal discussão foi em torno do planejamento integrado e foi proposto que se procurassem interseções nos planos de ensinamentos dos componentes curriculares e “O professor L. sugeriu que isso fosse feito via Google Drive, com o que todos concordaram” (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 001/2016/CCCTIEM).

Com relação a essa integração ainda foi proposto que a “Avaliação de Projetos Integradores deveriam ser reorganizados e, segundo o professor L., devem ter exposição de resultados, como comunicações, pôsteres, e Feiras de ciências”. (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 001/2016/CCCTIEM)

⁹⁷ Não se falará aqui nos sucessos e insucessos desse curso, mas é fundamental se dizer que eles também foram submetidos aos mesmos problemas orçamentários, e seus contingenciamentos, que se iniciaram em 2015, e estruturais do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio,

A partir de março, a turma do 2º ano foi acrescida de quatro novos alunos, que se adaptam bem, mas que, conforme relatos da coordenação de curso, estranharam o fato do processo seletivo no *Campus* Brasília ser por sorteio. Um deles afirma, inclusive, que, conforme registra considera a turma muito fraca e que isso impede que os professores trabalhem em nível mais complexo os conteúdos, como ele está acostumado, uma vez que, em campus de origem dele, o processo seletivo era por meio de prova”. (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 001/2016/CCCTIEM).⁹⁸

Ciente disso, mas não podendo fazer nada de concreto com relação a esse fato, o colegiado continuou procurando soluções para problema de falta de integração e continuou se reunindo tendo como foco

Agendamento dos planejamentos integrados por afinidades. Foram propostos, e aprovados pelo Colegiado, os seguintes projetos de planejamentos integrados: 1. Professor G. propôs integração por meio da Peça “O Mistério do Samba”, com integração entre Dança, Professora R.; Sociologia, professor G. e Língua Portuguesa, professores C. e R. (2ª séries – reunião às terças-feiras Às 10h). 2. O Professor R. propôs integração por meio do Café Literário, com integração entre Sociologia, professor Glauco; música, professora R.; Inglês, professora V., Redes de Computadores, professora K.; Português, professor R.; e Dança, professora R. (1ª séries - ainda não definido o dia de planejamento). Não houve proposta de nenhum outro professor. (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 002/2016/CCTIEM)

Isso demonstra que o Colegiado tentava diferentes estratégias para se organizar atendendo as necessidades da primeira turma e tentando não repetir os problemas do ano passado, a procurava de soluções pedagógicas novas, que dessem conta de resolver problemas de funcionamento, tais como:

Manutenção da máquina de reprografia da sala dos professores, wi-fi bloco D, armários para o Integrado, conserto do micro-ondas da sala de convivência, mais computadores para os laboratórios. Foi decidido que seja elaborado memorando solicitando providências a CGEN. 5. Aprovação do esquema da semana de avaliações. O esquema foi apresentado pela pedagoga S. e imediatamente foram feitas algumas adaptações. O professor de Matemática solicitou que, no dia marcado para a sua prova não haja outras em que apareçam textos muito longos. Ficou claro que nem todos os professores são obrigados a aplicarem provas nessa semana, mas que, aqueles que optarem por não o fazer, que comuniquem a Coordenação Pedagógica. O professor R. lembrou a todos que a decisão sobre a existência da semana pedagógica foi tomada em reunião anterior, após ter sido discutida em várias outras. (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 001/2016/CCTIEM)

Apesar das excelentes propostas, foi verificada enorme dificuldade para a execução delas, como se pode observar no seguinte registro:

⁹⁸ Não se pretende afirmar aqui que o processo seletivo por provas seja mais justo e eficiente. Registrou-se apenas a opinião do aluno, uma vez que se discute muito no CBRA a forma de ingresso dos alunos, que é única exclusivamente por sorteio.

[...] Alinhamento do Projeto Integrador aos modelos de Currículo Integrado dentro do perfil do CTIEM, ponto sugerido por L. C. e C. B. e discentes do colegiado. No início da discussão desse item, o professor R. fez breve histórico sobre PI e o professor E. complementou falando sobre os entraves da componente e dos projetos nela desenvolvidos. O professor L., comentou que a oficina de Capacitação em Currículo Integrado, atividade que foi conduzida pela professora M. C. em nosso campus, no dia 23 de março, ratifica que o entendimento sobre Projeto Integrador é complexo, realçando os equívocos que se encontram em nosso PPC, uma vez que deve ser definido o projeto antes das componentes elencarem seus conteúdos. O professor L. sugere revisão do PPC. [...] G. apoia a proposta do professor, mas partindo-se de uma capacitação. A professora C., questiona onde buscar esta capacitação, pois a maioria dos *campi* têm apenas experiência de sobreposição de conteúdos e disciplinas. O professor R. sugere que se forme uma comissão para sistematizar a operacionalização da revisão do PPC, o que foi aprovado pelo Colegiado, sem nenhum voto contrário, mas os professores E., L. e T. se abstiveram. Foram indicados para participar da referida comissão as pedagogas R. e S., além do professor G., que a presidirá. O professor L. C. se Propôs a ajudar. (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 002/2016/CCTIEM)

Percebe-se que a integração continuou apenas no plano da utopia, alternativa fundamental a cursos que se pretendem integrados, mas de execução complexa e que precisa de suporte sólido nos conhecimentos que emanam das ciências da educação e o colegiado entendeu isso com também entendeu que avaliação deve ser um processo e que se determinara um momento estancado para avaliação pode interromper esse processo, e isso gera considerações como a do discente Gabriel dos Santos Oliveira, toma a palavra e diz que,

[...] apesar da semana de provas ter sido bem organizada, as provas e os horários foram bem extensos, o professor L. questiona o que seria uma prova longa; pois a prova dele que, teoricamente, seria extensa foi finalizada em um prazo bem curto. A pedagoga R. propõe que deve ser analisado o que os alunos fazem após as provas, uma vez que terminam bem antes do prazo determinado. O professor L. aderiu a semana de provas, tendo comentado que temos sim sempre que fazer a diferença e exigir mais, uma vez que estamos em uma Instituto Federal, Ciência e Tecnologia. Sendo assim, com a aprovação do colegiado, mantém-se a semana de Provas, com revisão das datas, dos horários e da escala de aplicação. (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 004/2016/CCTIEM)

Especificamente com relação ao segundo ano, esses problemas os desestimulavam mais ainda e continua se falando em projetos de intervenção e “O professor J. diz que deve haver mais produção e execução de atividades relacionadas à área técnica, e que ponham em prática o que foi aprendido.” (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 004/2016/CCTIEM)

No início do ano, fora aprovado o Regulamento do Ensino Médio - REMI, que, até então, como dito anteriormente, seguia o Regulamento do Ensino Técnico – RET. Isso fez com que, mais uma vez se pensasse na revisão do IFB, conhecido como PPC

- Projeto IFB - do Ensino Médio Integrado, pois ele havia sido todo baseado no RET. Propõem-se que fosse, então, que se defina “comissão de revisão do PPC.” ((Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 004/2016/CCTIEM)

Esses trabalhos não seguem adiante, a semana pedagógica não funciona adequadamente devido a alguns professores não terem se adequadado a rotina, os problemas de orçamento se agravam, laboratórios de química, física e biologia não ficam prontos, os rumores sobre circulação de drogas no *campus* aumentam e sobre isso, afirma a pedagoga S. C., “vários projetos estão sendo desenvolvidos como piloto na turma 1B, sobre drogatzitização.” (Instituto Federal de Brasília, Ata Ordinária 004/2016/CCCTIEM).

Com tantos problemas e tão poucas soluções, os resultados da travessia dos 19 alunos, contando com os que foram recebidos em transferência, do segundo ano não poderia ser diferente do expresso no seguinte quadro:

Quadro 10 – Resultados após Conselho de Classe

Fluxo normal	Retidos/ Evadidos/ Transferidos	EM DEPENDÊNCIA	TOTAL DE ALUNOS QUE COMPORÃO O 3º ANO
08	10	03	11

Fonte: recuperado do banco de dados do Registro Acadêmico CBRA

Mesmo assim, da turma original, apenas 08, dos 37 matriculados na primeira turma desse curso, permaneceram até o final e tiveram, até esse ano, envolvimento importante com o Colegiado do Curso mas, apesar disso, esmorecem no ano seguinte e a minúscula turma praticamente cai no esquecimento com a entrada de novos alunos.

3.4 3º ano – quarto de despejo

Os resultados das novas turmas, mesmo do novo curso de Ensino Médio Integrado não foram significativamente melhores, o que indicava que o *campus* não havia encontrado um caminho pedagógico para ofertar, realmente, com qualidade cursos técnicos integrados, que assegurasse uma menor evasão.

Não tendo sido isso possível, restava aos *Los Lerds Miseávs*⁹⁹ que conseguiram chegar ao terceiro ano continuar os estudos. Em 2017, devido ao grande número de componentes curriculares, estudariam manhãs e tardes, além de inúmeros sábados letivos.

Nesse ano, os alunos dariam continuidade ao PAS – Programa de Avaliação Seriada da Unb – Universidade de Brasília e se preparariam para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que eram, e ainda são consideradas formas de se indicar se o ensino de uma instituição é de qualidade ou não e pais e responsáveis fazem uma pressão muito grande com relação há simulados e preparação para esses certames, mesmo que esse não seja o foco do Ensino Médio no IFB.

Vários docentes também demonstravam acreditar ser importante a aprovação nesses exames e se percebia no 3º ano uma ênfase muito grande nisso, nos planos de ensino e a integração ficou cada vez mais distante, assim como os alunos do 3º ano também estavam proporcionalmente mais distantes do Colegiado e na Súmula Reunião Ordinária CTIEM - Nº 05/2017- Nº 05/2017(Instituto Federal de Brasília, 2017) foram previstos simulados e projetos que atenderiam a essa prioridade, definida, pela maioria dos membros do colegiado.

Mesmo assim, atendimentos na Coordenação de Curso, pais e responsáveis pelos alunos, mesmo que agora a maioria dos alunos tenha atingido a maioridade, diziam sentir que a pequena turma parecia abandonada, relegada a quatro paredes, como se a escola tivesse esquecido que com eles houvera começado o Ensino Médio Integrado do Campus Brasília e os tivesse colocado em um “quarto de despejo” e, sendo esses um dos motivos, em reunião colegiada, foi tomada a decisão de que , na próxima reunião com os responsáveis, fosse feita “proposição da associação de famílias” . Súmula Reunião Ordinária CCTIEM - Nº 04/2017- Nº 05/2017(Instituto Federal de Brasília, 2017)

Nesse ano, as Visitas Técnicas, que já eram poucas, se tornaram ainda mais raras. Alguns alunos, poucos, no entanto, associados ao professor de L., mesmo não sendo professor esse ano dessa turma e o professor L., participaram de eventos técnicos acadêmicos, Desafio Hackaton, Conecta e IFtechday, Olimpíada Brasileira de Neurociência, o que foi aproveitado de maneira bastante interessante pelos professores de Prática Integradora que promoveram, no final do ano, uma exposição de pôsteres, coordenado pela professora K., conforme consta da Súmula Reunião Ordinária CCTIEM – Nº10/2017 (Instituto Federal de Brasília, 2017).

⁹⁹ Nesse ano, foi dado as turmas o direito de escolherem um nome.

O ano de 2017 foi movimentado no campus, principalmente devido as discussões, desde 2016, sobre a Reforma do Ensino Médio, que se avolumavam em todas instâncias de debates do Instituto Federal. Logo no início do ano, fevereiro de 2017, o Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional dos Institutos federais da Rede federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – FDE/CONIF estimula debates sobre a reforma em toda rede, o que acontece no CBRA em seis de março de 2017.

Apesar de todos esses debates, não aconteceram ações para se pensar no aluno que se encontrava no Ensino Médio, em um itinerário de formação profissional. Diga-se de passagem, que 11 alunos, contando-se com os que vieram transferidos, formados em dezembro de 2017, só tiveram uma cerimônia de formatura em agosto de 2018.

Contatados após essa mera formalidade, identificou-se que, dos 08 formandos, considerando-se apenas os alunos da turma original, no curso, 01 (um) aluno se encontra em intercâmbio fora do país; 05 ingressaram em cursos superiores, sendo que, desses 01(um) cursa Tecnologia em Sistemas para a Informática, no próprio CBRA. Três (03) alunos, contando com a que está em intercâmbio, ainda não ingressaram na faculdade. Nenhum deles trabalha na área. Essas informações estão explicitadas na tabela abaixo¹⁰⁰:

Quadro 7 - Egressos

Aluno	Resposta	Recuperado de
D. S.	Estou fazendo Técnico em logística no campus Gama. O IFB me concedeu a oportunidade de conquistar novos horizontes	https://www.facebook.com/messages/
F. C.	passei para a faculdade de Biologia na Unb.	https://www.facebook.com/messages/
T.S.	Eu estou trabalhando em um escritório na asa norte e estou fazendo outro curso no nosso campus Licenciatura em Dança.	https://www.facebook.com/messages/
L. S.	Eu estou morando no Canadá, faço um College de	https://www.facebook.com/messages/

¹⁰⁰ Apenas foram contatados os 08 (oito) alunos da turma original. O quadro segue a ordem em que responderam em 18 de julho de 2001.

	<p>Segurança da Web, em francês porque sou chique Ainda não estou trabalhando mas durante o curso terei de fazer um estágio.</p> <p>Você foi um dos degraus da minha escada</p> <p>E eu sou eternamente grata por isso</p> <p>E nunca conseguirei retribuir o que o senhor fez por mim</p>	
L.H.	<p>Professor eu continuei no IFB fazendo sistemas para interne. Sim eu fiquei lá no If kkk o senhor está de licença por isso n ficou sabendo. Eu fiz esse semestre de tarde e agora vou pra noite para poder trabalhar.</p>	https://www.facebook.com/messages/
T.P.	<p>Oi roen kkk Estou fazendo o técnico em vestuário no ifb , lá no campus Taguatinga</p>	https://www.facebook.com/messages/
J.P.	<p>Professor eu não estou estudado nem trabalhando estou fazendo uns bicos com que aprendi no instituto pretendo fazer o ENEM.</p>	https://www.facebook.com/messages/
L.A.	<p>Professor Roen, eu estou cursando o superior tecnológico em Agroecologia no campus Planaltina do IFB.</p>	https://www.facebook.com/messages/

Fonte: autor do Trabalho de Projeto

4 - NEXUS: A REFORMA E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O *Campus* Brasília está inserido na área que concentra as maiores rendas do Distrito Federal¹⁰¹. Projeto arquitetônico invejável, possui, aparentemente possui invejável estrutura que atrai muitos alunos, principalmente quando descobrem a fama da centenária Rede Federal de Ensino.

¹⁰¹ A média da renda foi reduzida nos últimos anos, mas ainda se encontra ente as mais altas. Dados disponíveis em https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/12/03/interna_cidadesdf,460331/no-plano-piloto-maior-parte-da-populacao-ganha-mais-de-r-14-mil-mensais.shtml, acesso em 11 de agosto de 2018.

Sendo assim, muitos alunos que moram fora do plano procuram os cursos oferecidos nesse *campus*. No caso dos alunos do Ensino Médio, geralmente, são os pais, ou responsáveis, que tomam a decisão dos filhos estudarem nessa instituição. Principalmente por acreditarem que nela se oferece ensino de qualidade, que prepara para uma profissão e, ao mesmo tempo para continuarem seus estudos em um curso superior, o que faz todo o sentido, pelo histórico dessa rede.

Essa instituição, desde os tempos de escola de artífices, passando pelo das Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica até chegar ao dos Institutos Federais, passou por inúmeras reformas. Sobreviveu a todos.

Dessa forma, desde 2016, assunto presente em praticamente todas as reuniões de colegiado, vem se preparando para a Reforma do Ensino Médio, que se encontra em implantação, e que, em seu bojo, impõe mudanças na dinâmica de dos cursos do Médio Integrado do *Campus* Brasília.

Com relação ao Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, desde 2017, previa-se que seriam necessárias, de acordo com Súmula Reunião Ordinária do Colegiado do CTIEM - Nº 07/2017 (Instituto Federal de Brasília (2017)) as seguintes modificações no Plano de Curso:

Projeto Integrador deixa de ser Componente Curricular e passa a ser Fundamento; redução de cargas horárias da área técnica, para atender ao catálogo do MEC vigente; adequação à Reforma do Ensino Médio; adequação da avaliação ao REMI – Regulamento do Ensino Médio Integrado (...)

De 2015 a 2017, o Colegiado do CTIEM iniciou, inúmeras vezes, processo de revisão do IFB. Nunca conseguiu chegar ao final. Da última vez, em 2017, devido a não aprovação da BNCC do Ensino Médio e a não existência do Projeto Político e Pedagógico – PPP - do CBRA, resolveu-se não continuar se alimentando a ideia de rever esse PPC, enquanto não fossem elaborados e aprovados definitivamente esses documentos, apesar desse IFB não atender mais ao Catálogo de Cursos do MEC, nem ao Regimento do Ensino Médio Integrado.

4.1 O nexa da reforma do Ensino Médio

Tudo começou antes mesmo de se originar o primeiro Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Brasília – IFB, mais precisamente, em 2013 com o Projeto de Lei nº 6840/2013, do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que, em um prazo de 10 anos, previa que os alunos do Ensino Médio tivessem carga horária de 07 (sete horas) semanais, com carga horária de 1.400 horas, distribuídas nos 200 dias letivos.

No entanto o meio educacional tem sérias reservas com relação a esse PL – Projeto de Lei, e por meio do Movimento Nacional pelo Ensino Médio¹⁰², faz inúmeras intervenções com o objetivo de que o projeto não viesse a ser aprovado, pois pretendiam que houvesse continuidade nas discussões, uma vez que alterava consideravelmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

Essa LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nascera em um momento, como visto anteriormente, particular do cenário político e econômico do Brasil, e formata-se de maneira tal que pudesse criar, modelada no chamado neoliberalismo *light*, que se impunha, os alinhamentos necessários ao panorama mundial, e seus novos requerimentos, tais como neoliberalismo e globalização.

Como parâmetros dessa disposição percebe-se, então, que esses “Novos requerimentos são colocados aos sistemas educativos relativos à qualidade e competências disponíveis ao mundo do trabalho e à qualidade da educação, em todos os níveis, particularmente na educação básica” (Pino, 1927, p.26)

Na primeira década do Século XXI, houve continuidade nessa política neoliberal, no entanto alguns avanços aconteceram na área da educação, buscando-se que, por meio dela, fossem minimizadas as desigualdades sociais. Exemplificam essa nova abordagem a criação, em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado no ano de 1996, como já foi explicitado em capítulo anterior desse Trabalho de Projeto.

A Medida Provisória 746, de 2016, apesar de ser considerada retrocesso em relação à Lei 9394/96, é, no entanto, fruto, de acordo com o Governo e os Congressistas da época da tramitação do PL nº 6840/2013, e, sendo assim, considerou as discussões da Comissão Especial, que resultou no PL. de 2013 (G1. GLOBO, 2017).

¹⁰² Conforme Anped (2013), o Movimento Nacional pelo Ensino Médio Foi criado por dez entidades do campo educacional – Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação, ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo> . Acesso em 11 de agosto de 2018.

A MP 746/2016¹⁰³, no entanto, é considerada pelos movimentos em prol da educação como instrumento ilegítimo o que faz com que educadores dos diferentes sistemas de ensino movimentem-se para que ela não se consolide, mas esses movimentos não foram capazes de impedir que ela se transformasse em lei.

Essa Medida Provisória previa a ampliação do tempo integral no Ensino Médio, o que deveria acontecer gradativamente até 2018. Esse, no entanto era um dos maiores questionamentos com relação a ela, pois isso dificultaria a continuidade de estudos a quem estudava e trabalhava e impedia, a quem só trabalhava, retomar os estudos, uma vez que deveria dedicar 07h diárias aos estudos.

De acordo com a Anped (2017), o retrocesso na educação seria enorme e, com intuito de minimizá-lo o Movimento Nacional pelo Ensino Médio otimizou diferentes ações como a criação de uma Petição Pública, com intuito de provocar uma onda de indignação ao que se considerava uma retomada dos princípios educacionais de 1964 e aos modelos da Reforma Capanema.

O Movimento, apesar de importante, não foi exatamente exitoso a Medida Provisória, cumprido os prazos legais, se transforma em Lei e fomenta em suas bases o redirecionamento ao um neoliberalismo mais intenso e pesado, dando particular ênfase a profissionalização, mesmo sem considerar que essa possa ser precoce, quando direcionada a alunos com menos de 18 anos.

O Projeto de Lei (PL) nº 6840/2013, e o Substitutivo dela, MP 746/2016, procurando instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio e proporem a organização dos currículos do Ensino Médio por áreas do conhecimento, que se aglutinam sem que se perceba, nessa junção, quais são os fundamentos de construção de conhecimento que pode proporcionar.

¹⁰³ Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNC. Congresso Nacional (2016). Medidas Provisórias. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> acesso em 18 de abril de 2018.

Ao se propor que o Ensino Médio seja um cardápio em que o “freguês” simplesmente faça escolhas a partir de suas preferências, o PL e seu Substitutivo se esquecem que Educação é ciência, que trabalha com hipóteses, probabilidades e que é responsável por se adequar, e reorganizar, a diferentes realidades sociais do país, cujo sistema público de educação, principalmente, encontra enormes incongruências estruturais

Essas propostas, mesmo em um período em que parecia que se distanciava dos fundamentos do neoliberalismo, em 2013, está mais preocupado em questões mercadológicas e de empreendedorismo, como observado nos temas transversais elencados pelo PL e por isso, em 2016 com a MP tornam mais caudalosas às águas que redirecionavam o país para o neoliberalismo que imperou nos anos 90 e que fortalecem as diretrizes que orientam a Reforma da Previdência e a Reforma Trabalhista, enfardam o poder e dão mais poder as bancadas do “boi”, da “bala” e a bancada “evangélica”.

É nesse contexto que, em 17 de fevereiro de 2017, a Nova Reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017, tendo sido alvejada por 567 emendas de deputados e senadores, é promulgada, alterando a LDB de 96. Essencialmente essa Lei propõe, além do aumento da carga horário, absorção de profissionais com notório saber, do tempo integral de estudos, e a criação de módulos e créditos no Ensino Médio:

[...]

1. a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fará parte de 60% das matérias estudadas em sala de aula. O restante ficará reservado para uma das áreas específicas;
2. os estudantes poderão escolher em que área se aprofundarão já no início do ensino médio. As opções são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas/Sociais e Formação Técnica/Profissional;
3. as disciplinas de Matemática, Português e Inglês, preservando o direito à língua materna (no caso de indígenas), serão obrigatórias em todo o ensino médio;
4. apesar de excluídas do texto inicial da MP, as disciplinas de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia serão obrigatórias na BNCC; a BNCC: será formada pelos conteúdos das disciplinas obrigatórias e das disciplinas tradicionais do ensino médio, como História, Geografia, Biologia, Física, Química e Literatura. O conteúdo será definido ainda em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação após consultar o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes da Educação (Undime). (BRASIL ESCOLA, 2017)

No entanto, a BNCC só foi aprovada, pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, de caráter normativo e deliberativo, em assessoramento ao MEC, somente em 04 de dezembro de 2018. Em linhas gerais, para o Ensino Médio, composto por 5 itinerários, linguagens e suas tecnologias matemática e suas tecnologias ciências da natureza e suas tecnologias ciências humanas e sociais aplicadas à formação técnica e

profissional, deverá ter como eixo norteador as áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais. Isso, deve se destacar, era previsto desde a LDB de 96.

4.2 Princípios do Projeto de Intervenção no contexto da Reforma do Ensino Médio

O Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Brasília – CBRA foi concebido há 05 anos e

organizado conforme orienta Resolução n. 10/2013-IFB que aprova o Regulamento do Ensino Técnico de Nível Médio do Instituto Federal de Brasília (IFB) de 11 de junho de 2013 e a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” em seu Artigo 20. (Instituto Federal de Brasília, Plano de Curso 2014, p.07)

Exatamente quando estava em discussão o PL Projeto de Lei (PL) nº 6840/2013 e, no meio de sua existência, surge o Substitutivo desse PL, MP 746/2016, mas só quando se formam os alunos da primeira turma desse curso que a Nova Reforma do Ensino Médio é aprovada e, tempos depois, a BNCC.

Durante todo esse tempo, essas leis são discutidas nos diferentes fóruns de debates, dentro e fora do Campus Brasília, ao mesmo tempo em que era fundamental que se observasse como estava funcionando essa modalidade de ensino, que era ainda novidade nesse campus, que ainda não havia tido a oportunidade de conviver com esse volume de adolescente, enchendo de vida suas salas, pátios e corredores.

No entanto, pelos resultados registrados em Atas, diferentes Bancos de Dados, como da Coordenação de Curso, Coordenação Pedagógica, Coordenação do Registro Acadêmico, do Sistema de Gerenciamento Acadêmico – SGA, esse curso obteve mais insucessos, como alto índices de reprovação e evasão e nenhum aluno atuando na área, comparado a pequenos sucessos, como insignificante número de alunos, em comparação aos que iniciaram os estudos em 2015, nessa turma, que ingressaram em cursos superiores, até o presente momento.

Esses dados, por si só imergem o curso em um mar de contradições, entre elas, de uma grade curricular com abertura mínima para integrações, que mal possibilitava ações interdisciplinares, com, de acordo com os Planos de Ensino analisados, centrado em avaliações estanques e, na forma como está organizado o IFB, esse parece mais concomitante do que integrado ao Ensino Médio, apesar do arremedo de integração que

preconizava o Componente Curricular Projeto Integrador, altamente rejeita pelos alunos, que praticamente, nunca entenderam o que estava sendo integrado.

Apesar dos debates que aconteceram durante todos esses anos terem rechaçado a reforma, o próprio Plano de Curso do Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio também carregava aspectos, tão atacados na reforma, utilitarista do conhecimento:

Nos últimos anos o mundo viveu uma verdadeira revolução no contexto tecnológico. Hoje não imaginamos o mundo sem a tecnologia da informação, no entanto a cadeia da indústria de informação e comunicação ainda está em desenvolvimento, capilarizando-se em todos os setores da economia em todo o mundo. (Instituto Federal de Brasília, Plano de Curso 2014, p.07)

Essa contradição também está presente no texto referente à motivação que, em princípio,

(...) justifica a oferta do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no *Campus* Brasília está relacionada com a realidade socioeconômica da região, que vem apresentando um significativo crescimento nos últimos anos e com da importância dada pelas regiões administrativas que o Campus Brasília tem condições de atender, considerando sua localização (...) (Instituto Federal de Brasília, Plano de Curso 2014, p.07)

Lógico que há toda uma intenção humanista no curso, mesmo que não sabendo como equacionar essas questões, o

[...] Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília, *Campus* Brasília, visa a formação do profissional habilitado para atuar junto ao setor de informática, exercendo atividades de planejamento, execução e condução de projetos na área. Além disto, em consonância à formação profissional, será objetivo do curso, o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, conforme previsão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, propiciando formação completa de leitura de mundo, atuação como cidadão e compreensão das relações sociais, (...) (Instituto Federal de Brasília, Plano de Curso 2014, p.07)

Assim, uma outra contradição também está presente quando se questiona que somente Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, por indicar que se está relegando outros componentes curriculares a meras perfunctórias, ou mero resto, o que este Trabalho de Projeto não corrobora, mas também não conseguiu verificar que os atos pedagógicos, presentes nesse curso, tenham sido capazes de desconstruir a ideiação do que é mais importante, com relação a um componente ou outro e quais são os mais importantes.

Essa desconstrução é complexa justamente porque esse isso é um construto social, fazendo parte indivisível das catedrais de tédio que são as escolas e, em particular o CBRA, que, nesse curso, preferencia o técnico ao propedêutico, em que os

alunos são induzidos a classificar Matemática como mais difícil que os demais componentes e colocam Lógica da Programação no mesmo patamar de dificuldade que Matemática.

Essas contradições ficam mais nítidas ainda quando se percebe a enorme dificuldade em se definir projetos integradores, mesmo que se tenha uma componente curricular específica para cuidar desse aspecto, o que já é uma contradição, uma vez que, se a ideia é se romper com os limites dos componentes, criar uma componente somente com essa finalidade é criar mais um limite e, pior, um limite sem aderência com os outros; ou seja, que não consegue dialogar holisticamente com o curso em si.

Mesmo com tanta dificuldade em Integração, o corpo docente opta por semanas de avaliação, em que as caixinhas de conhecimento, os componentes curriculares, cobram, principalmente em provas escritas conhecimentos estanques, que não viabilizam que se opere conceitos e esses, dessa forma, não conseguem construir conhecimentos, mas são apenas caixinhas de ressonância dos chamados conteúdos programáticos que, nesse jogo, exigem que sejam vencidos, a partir de todas as taxonomias possíveis e imagináveis, como dos objetivos, do desenvolvimento cognitivo, das competências pragmáticas e afetivas, ou quantas mais se puder imaginar, mas que, com certeza, não são capazes de “[...] levar o discente ao hábito da pesquisa, à reflexão, à criatividade e à estimulação da capacidade de autodesenvolvimento e auto avaliação,(...) (Instituto Federal de Brasília, Plano de Curso 2014, p 80)

Outra contradição é acreditar que o campo privilegiado para se estudar é a sala de aula ou, quando a componente for de natureza prática, os laboratórios, o que demonstra que, além disso impossibilitar as integrações, também impede que o aluno perceba que toda moeda possui duas faces, no caso do conhecimento, toda componente curricular é, ao mesmo tempo, prática e teórica e todas precisam de diferentes laboratórios, sejam de Informática, de Artes, de Linguagens, de Convivência, entre tantos outros, que promovam a curiosidade, o prazer, o pensamento científico, filosófico, crítico, reflexivo, matemático etc.

4.3 Clivagem: projeto de intervenção embrionário

A partir, principalmente, da análise das Atas e Súmulas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do Campus Brasília, do Instituto Federal de Brasília, foram elaboradas etapas para um projeto de intervenção que, no contexto da reforma procurou identificar, em , um *campus* com tantas divisões de níveis e etapas, com a bifurcação das metas e objetivos institucionais que se distanciam do objetivo-fim

de uma escola que, por mais óbvio que seja, nem todos sabem que uma escola deve sistematizar, sem engessar, de forma sócio interacionista, que envolva professores e alunos em um processo global e não como partes desconexas de um mesmo jogo para que o estudante se reconheça como sujeito histórico de sua própria aprendizagem, fruto do encontro de diferentes discursos que

tornam-se menos irrealistas do que parecem quando se sabe o grau com que se pode modificar a realidade social ao modificar a representação dos agentes a esse respeito. (Bourdieu, 1996, p. 118-119).

Essas partes, nessa divisão embrionária, na gestação que vai de 2013 até 2018, período em que é preparada a Reforma do Ensino Médio¹⁰⁴, não podem seguir desconexas, acomodadas lado a lado em colegiados, sem saber como podem contribuir nesse processo chamado de educação, que não acontece em um espaço pré-determinado, mesmo que esse seja o eixo de convergência deles.

Os Institutos Federais, pela natureza deles, tem seus eixos determinados pelo 5º itinerário previsto na Lei, o que não impede que se vincule a uma construção coletiva dos conhecimentos, fundamentados em eixos transversais, logicamente ligado a valores sociais e a relatividade deles, uma vez que devem ter uma base dual, ou seja, contextualização e problematização, voltadas para a compreensão dos modos de produção humana, contexto maior, tendo como cerne, sempre, problema maior a construção do ser social, com suas singularidades e pluralidades.

Também da leitura das referidas atas e súmulas, foi possível analisar problemas, procurar soluções, rever sugestões, ou que facilitou definir os princípios e delimitar as proposições do projeto de intervenção, objetivo maior desse Trabalho de Projeto, com as seguintes etapas:

Etapa 1: reorganização dos espaços

Para que se atenda a esses princípios, é fundamental que, em particular o Campus Brasília, reveja a organização de seus espaços, que eles sejam demarcados também coletivamente, para que os alunos possam ir deixando suas marcas e signos, impregnando e sendo impregnados pelo outro. Que surjam os mais diferentes laboratórios de experimentação artística, cultural, de lazer, de tecnologia, de convivência e que as salas de aulas se transformem em salas ambientes, proporcionadoras de constantes transformações.

¹⁰⁴ Essa Reforma encontra, nos mais diferentes lugares de voz da educação, críticas e, inclusive, pensa-se, nos gabinetes políticos, formas para que ela seja anulada, apesar da BNCC já ter sido aprovada pelo Conselho Nacional da Educação – CNE – e homologada pelo Ministro da Educação da Época, Rossieli Soares.

Essas salas ambientes devem se transformar em territórios de conhecimentos, com as áreas de conhecimento, elencadas na BCNN, crie constantes diálogos com a área técnica em aulas com mais de um professor ao mesmo tempo, dentro de afinidades reais e não nas encapsuladas no que se concebeu por trans, inter, multi, pluridisciplinaridade, que apenas conseguem encavalar conteúdo e de acordo com o Art. 35-A da Lei, nº 13.415/2017, § 7º “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socio emocionais.” (Brasil, 2017).

Etapa 2: reorganização dos conteúdos

Os conteúdos devem ser, portanto, concebidos por esses territórios de forma celular, ou seja, estabelecidas as substâncias teóricas mínimas que serão trabalhadas nesses ambientes, que os planejamentos estejam voltados para se construir novos conhecimentos e novos assuntos sejam trabalhados a partir de todas as provocações didático científicas e essas devem se desdobrar em novas camadas de aprendizagem que, no mínimo, sejam, como preconizam Frigotto e Ciavatta (2004, p. 185), capazes de

- a) dar um tratamento adequado para as linguagens, os códigos e suas tecnologias, a fim de assegurar conhecimentos básicos da língua portuguesa que permitam a leitura e a interpretação do que se está lendo, conhecimentos essenciais de arte e, se possível, de uma língua estrangeira moderna;
- b) propiciar elementos de aprendizagem que assegurem ao aluno a compreensão do mundo político e social no qual está inserido, por meio de ensino das ciências humanas e suas tecnologias;
- c) e criar as condições mínimas, por meio do ensino das ciências da natureza, da matemática e suas tecnologias, que integrem o cidadão à sociedade, que exige cada vez mais a preservação do meio ambiente e o conhecimento lógico.

Esses desdobramentos devem acontecer sem preocupação com um produto final, como é comum se solicitar, mas como partes de um processo rizomático, flexível e, naturalmente, instável, sempre a beira do limite, que se move e cria novos limites, com diferentes planos de interação que observem as diferenças entre os que ocupam esses espaços, professores, alunos, entre outros, o que não acontece, uma vez que, no máximo são pensados mirabolantes e desgastantes Projetos Interdisciplinares, que tomam tempo e, muitas vezes, dinheiro de alunos e professores, por não fazerem parte de uma gestão curricular que traduza uma

[...] política de constituição do conhecimento escolar, um conhecimento construído para a escola (em ações externas a ela), mas também pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas. Ao mesmo tempo, toda a política curricular, é também política cultural a medida em que é fruto de uma seleção da cultura e é campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos,

concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo. Frigotto e Ciavatta (2004, p.193)

A partir desses princípios norteadores, e proposta de intervenção, começou pelo principal núcleo desse Estudo de Caso, que é o Curso Técnico em Informática, uma vez que proporcionou um olhar muito próximo dos discursos e silêncios do corpo técnico, docente e discente que conviveram por 03 anos em um espaço cheio de contextos históricos, culturais, políticos e sociais e dos problemas que emanam dele.

Isso faz pensar que esse espaço só pode funcionar que os canais de comunicação sejam também plurais e haja intercomunicação entre os colegiados, o que não acontece, por não se ter “como horizonte a escola unitária; que implicou tanto nos desafios teóricos de lidar com as contradições da formação classicista que se perpetua desde a formulação do conceito gramsciano (...)” (Silva e col., 2017, 2230

Mesmo assim, não se pode esquecer que o Campus Brasília se encontra em um corpo maior, ou seja, faz parte do IFB, que faz parte da Rede Federal de Ensino, tendo dentro de cada um desses corpos, várias segmentações, como conselhos, colegiados, e associações, entre outros canais de vozes de diferentes representações nesse sistema. Isso parece ser o que há de melhor em uma gestão democrática e participativa. No entanto, se esses canais não se intercomunicam, entram em falência e limitam a potencialidade dos sistemas colegiados, pois, de maneira contumaz, deve ser avaliada, em conformidade com Mendonça (2000, p. 304), a “situação em que se encontram a constituição de colegiados, apreciando o nível de alcance dos seus objetivos, especialmente a participação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. ” .

Etapas 3: reorganização das instancias colegiadas

Dessa maneira, se se pretende que haja, de fato, um jogo democrático, deve ser criado um Inter Colegiado, com representantes de todos os diferentes segmentos que compõem, em todos os níveis, o IFB, para que, principalmente, mas não somente, nesse momento de transição, perceba-se que se está no mesmo barco e quais rotas podem e devem ser alteradas, pedagógica e administrativamente, para que a escola deixe de ser, de fato, “uma posse do diretor e dos docentes que nela atuam. ” (Mendonça ,2000, p. 306)

Ou seja, a gestão democrática precisa ser constantemente reinventada, pois lida com sujeitos em constante transformação e, se assim não for, não é uma administração escolar, mas apenas uma administração empresarial aplicada a escola e, dessa forma, só se preocupará com orçamento, infraestrutura e manutenção, que são importantes, mas não dão conta sozinhas do viver pedagógico da escola e do afastamento dos

“ordenamentos patrimonialistas que sobrevivem na escola apesar da existência de colegiados (...)”(Mendonça ,2000, p. 306).

Uma gestão, portanto, verdadeiramente participativa abre o orçamento, coloca os pares da comunidade escolar para discuti-lo, como instrumento de tomada de decisões, esquadrihando esquemas de projeções, a partir de modelos de gestão pública, pautados em: organização, organicidade, equidade, qualidade, legalidade, regularidade e transparência, em constantes trocas de informações e experiências, internas e externas. Em outras palavras:

deverá contemplar a formulação e implementação de medidas integradas em agenda de transformações da gestão, necessárias à promoção dos resultados preconizados no plano plurianual, à consolidação da administração pública profissional voltada ao interesse do cidadão e à aplicação de instrumentos e abordagens gerenciais, que objetivem:

I – eliminar o déficit institucional, visando ao integral atendimento das competências constitucionais do Poder Executivo Federal;

II – promover a governança, aumentando a capacidade de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas;

III – promover a eficiência, por meio de melhor aproveitamento dos recursos, relativamente aos resultados da ação pública;

IV – assegurar a eficácia e efetividade da ação governamental, promovendo a adequação entre meios, ações, impactos e resultados; e

V – promover a gestão democrática, participativa, transparente e ética. (Brasil, 2005).

Outra questão que deve ser pensada com seriedade é a forma de seleção dos alunos do Ensino Médio Integrado, que no IFB, é feita por sorteio, uma vez que se entendeu que essa é a forma mais democrática, nem sempre que foi sorteado atende minimamente aos requisitos para se estudar no curso escolhido, por que, como apontam dados da Coordenação Pedagógica do CBRA – IFB, em se tratando de adolescentes, geralmente essa escolha é feita pelos pais deles, atraídos pela aparente boa estrutura da escola.

Além disso, é fundamental que todas áreas¹⁰⁵ de curso do CBRA ofereçam Ensino Médio Integrado – EMI, para que os adolescentes da região tenham um leque maior de possibilidades de escolhas e que todos esses cursos tenham um 1º ano comum, em que os alunos seriam colocados em contato com diferentes áreas de conhecimento que fossem comuns a todos os cursos técnicos que compõe o leque de opções do *campus*.

Etapa 4: reorganização da grade curricular

¹⁰⁵ O CBRA é constituído das seguintes áreas de cursos 1. Dança; 2. Gestão e Negócios; 3. Hospitalidade, Lazer e Turismo; e Informação e Comunicação.

E assim, só depois desse primeiro ano comum, a partir dessa flexibilidade que a Nova Reforma do Ensino Médio proporciona, é que o adolescente, um pouco mais amadurecido, escolha o curso que pretende fazer e, mesmo que tenha entrado por sorteio, que não seja somente a sorte que determine a sobrevivência dele nesse curso.

Como a Reforma do Ensino Médio encontra-se em implementação, nas chamadas escolas-piloto, os Institutos Federais devem continuar se articulando para que façam as intervenções necessárias para que essa reforma não venha só atender aos interesses de grupos econômicos e empresariais, mas que possa avaliar por que a BNCC ‘interessa ao grande capital, empenhada em submeter a educação a “mecanismos de mercado e à privatização” Faculdade de Educação da UFRGS (1996)), tendo como limite o ano de 2021, para que a educação deixe de ser tédio e passe a ser, encantamento, acontecimento, prazer, estranhamento.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar não pode e não deve ser uma ação solitária, deve seguir um fluxo em que aprender passa a ser, naturalmente, a soma do que se lê, ouve-se, sente-se, troca-se, experimenta-se e, camada por camada, transforma-se, no contínuo jogo do ensino, repleto de utopias, escolhas, preferências e, principalmente, de ações convergentes significativas entre professores e alunos, que não são sem luz¹⁰⁶, muito pelo contrário, são continentes, que se alimentam e se renovam todos dias dos ventos trazidos pelos oceanos, contínuos e não passageiros.

E quando esses continentes chegam ao chamado Ensino Médio, trazem capitais que cunham categorias singulares de necessidades, por que buscam respostas, estão cheios de dúvidas e tédios, hormônios e dimensões subjetivas muito próprias da adolescência, nesse momento de transição física e psicológica, que o Ensino Profissionalizante não pode forçar decisões em um momento de amadurecimento, mas deve contribuir para que, nesse momento de passagem de uma fase para outra na vida desses jovens seja garantida possibilidades de escolhas a partir do amadurecimento da autonomia deles.

Por se falar em possibilidades, mesmo que essa reforma abra mais uma crise no meio educacional, que ela sirva para que se encontrem novas formas de mobilização de educandos e educadores, uma vez que precisa, garantir formas de financiamento para os seus projetos pedagógicos, devem diminuir a quantidade de alunos com menos de 17 anos fora do Ensino Médio e, principalmente os Institutos Federais devem procurar caminhos para impedir o sucateamento do ensino que, ao que tudo indica, parece estar sendo entregue de bandeja a privatização.

Mas, ao final do percurso desse Trabalho de Projeto, de maneira muito prática, deve ser deixar claro que os Institutos Federais de Brasília, como já comprovado, possuem itinerário próprio e que atende a todas determinações da lei Lei 13.415/17 e, apesar da BNCC, vaga e sem definições do que dever ensinado, os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da Rede Federal de Ensino “[...] não deve se contentar com uma concepção de qualidade de educação restrita aos resultados de exames padronizados e centrados nos alunos.” (Brasil,2017).

Nesse sentido, o conceito de qualidade educacional do Ensino Médio Integrado da Rede Federal não deve se pautar apenas no uso dos resultados de exames

¹⁰⁶ A palavra aluno vem do lat. *Alumnus*, i “criança de peito, lactante, menino, aluno discípulo”, der. *Alére* “fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, crias, sustentar, produzir, fortalecer etc.” (BUSSARELO, 2005, p.26)

direcionados aos estudantes (ENEM e outros exames), porque essa perspectiva não consegue responder à complexidade de todo processo educativo no contexto do Ensino Médio Integrado ofertado pela Rede Federal. Por outro lado, preparar estudantes para exames não é o objetivo e nem resume o trabalho desenvolvido pelos IFs.

Por ofertarmos o ensino médio integrado à educação profissional, aferir qualidade passa por compreender como ocorre a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ao longo do processo formativo dos estudantes. Nessa perspectiva ganha relevância a efetividade social dos nossos cursos para contribuir para o desenvolvimento de nossa sociedade (Fórum de Dirigentes de Ensino /CONIF, 2018, p.14), entendendo que a escola pública, mesmo em "contextos sociais desiguais como o brasileiro, configura-se como um espaço que pode produzir oportunidades que façam frente às adversidades vividas em cotidianos atravessados por carências e exclusões." (Moll, 2018, p.393).

Para que isso se torne possível, devem ser perseguidas as seguintes metas:

1. Estabelecer diretrizes gerais para a oferta de Cursos Técnicos, com prioridade para a oferta de Cursos Integrados em todas as instituições da Rede Federal de EPCT;
2. Determinar nas diretrizes a prioridade de vagas, mais de 50% do total de 50% de vagas estabelecidas para os Curso Técnicos (art. 8º LEI Nº 11.892/2018) para a oferta de Cursos Integrados, inclusive a EJA Integrada à Educação Profissional (PROEJA);
3. Estabelecer nas diretrizes a prioridade de oferta dos Cursos Integrados, garantindo oferta em todos os *campi* da Rede Federal de EPCT;
4. Garantir, na criação de *campus* avançado, que o seu desenvolvimento se dará priorizando inicialmente a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; [...] (Fórum de Dirigentes de Ensino /CONIF, 2018, p.16)

Com essas orientações, a proposta de intervenção feita por esse Trabalho de Projeto torna-se mais lógica uma vez que entende que essas bússolas gerais devem ser acomodadas as peculiaridades do Campus Brasília, do IFB, sabendo-se que há' ainda muito a se conquista e muito do que se proteger.

E essa conquista e essa proteção "terão que nascer do próprio chão da escola, com apoio dos professores pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém longe da escola e da luta da escola" (Freitas, 1991, p.23), de forma descentralizada, horizontal, princípios que se encontram nos modelos de Gestão Participativa, com suas próprias regras e que essas sejam capazes de "criar espaços e abrir possibilidades de incluir todos no Projeto Político-Pedagógico da escola, desde a sua concepção e elaboração até sua implementação no dia-a-dia da escola". (Melo, 2001, p.253)¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Com já mencionado nesse projeto de trabalho, CBRA ainda não possui, de fato, um Projeto Político Pedagógico.

Entenda-se que esse chão só será pavimentado se o curso entender que deve fazer reorganização curricular que permita que aconteçam as devidas integrações, que as componentes curriculares sejam transformadas em Áreas de Conhecimento¹⁰⁸, inclusive as componentes da área técnica, que deve agrupar as componentes em áreas de tecnologia que dialoguem entre si.

Ainda, é fundamental que Ensino Médio Integrado não fique isolado em um quadrado, mas que a sala de aula, entre outros ambientes, como Grêmios e Centros Acadêmicos¹⁰⁹, quadras e auditórios, laboratórios e espaços de convivência, entre outros sejam nichos de articulação de todas as escutas que se fazem necessárias a integração de todos os territórios e tribos convergidos a esse espaço chamado

Além disso, os cursos de Ensino Médio Integrado do Campus devem se aproximar, não para que entrem na mesma forma, mas para que haja troca de experiências sobre o fazer pedagógico além de possibilitar a tradução dos quereres dos alunos com relação ao curso que escolherem, para que esse deixe de ser mero comodismo ou conveniência.

Ainda, é fundamental que se dê maior publicidade aos Relatórios Anuais de Gestão do IFB, para que se entenda como a gestão, com todos seus mecanismos, podem garantir a qualidade de ensino dos cursos que o Instituto oferece e que, a partir disso, se garanta a permanência dos alunos do Ensino Médio Integrado com um desempenho que não esteja atrelado somente a se garantir índices em instrumentos de avaliação formar,

Nesse Trabalho de Projeto, portanto, a intervenção procurou apontar caminho para que haja maior diálogo entre as instâncias colegiadas o Instituto Federal e que sejam criados momentos de capacitação que favoreçam a preparação do professor para ministrar aulas em cursos integrados. Ou seja, que a integração seja um fundamento desse curso, que todo o querer e o fazer pedagógico contemplem essa integração, entendendo-se que a

tarefa de construção da qualidade educacional é complexa, passa por considerar os diferentes aspectos e dimensões do processo educativo, destacando-se, entre eles: cultura e contexto em que a instituição está situada; existência de projeto político-pedagógico e de planos de cursos construídos coletivamente e

¹⁰⁸ Segundo JEDUCA (2018) A Chamada reforma do Ensino Médio propõe as seguintes áreas, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências humanas e Sociais, não sendo obrigatória a oferta de determinada carga horária de história ou de biologia, por exemplo, que podem ser oferecidos em forma de atividades, projetos ou ações interdisciplinares. Disponível em <http://jeduca.org.br/texto/bncc-do-ensino-medio-e-o-debate-sobre-as-areas-do-conhecimento>, Capturado em 24 de maio de 2018.

¹⁰⁹ O Campus Brasília não tem facilitado o surgimento de Grêmios e Centro Acadêmicos, o que emudece grande parte do alunado a quem se oferece voz, mas não se dá escuta, uma vez que não favorece o surgimento de canais comunicativos tão importante como esses.

monitorado sistematicamente; uso adequado dos resultados da avaliação externa e interna das práticas educativas; condições físicas, materiais e pedagógicas da escola; criação de instrumentos que possibilitem a participação da comunidade na definição dos rumos da educação; número adequado de aluno por sala de aula; respeito à pluralidade de pensar e aos projetos individuais e coletivos apresentados no ambiente escolar; autonomia, participação e transparência na gestão; investimento em formação e na valorização profissional; autonomia profissional, cooperação profissional, responsabilização coletiva e a compreensão de que a construção dos indicadores de qualidade é fruto de acordos e de pactos entre os diversos segmentos da comunidade escolar. (Fórum de Dirigentes de Ensino /CONIF, 2018, p.13)

E que a articulação pedagógica promova verdadeiramente mediações que sejam estratégias que entrelacem as áreas de conhecimento, que a subjetividade seja elemento de amálgama de diferenças que se complementam, que faça com que se abram as regiões limítrofes entre os segmentos que compõem as diferentes comunidades, as quais se encontram nesse lugar de todos, que é o *Campus* Brasília, onde ninguém solta a mão de ninguém.

Por motivos óbvios, relacionados a conjuntura política e econômica, que contornam a frágil autonomia dos *campi*, como mostrado anteriormente neste trabalho, por meio do organograma do MEC, subordinados a um macro sistema de organização da Rede Federal de Ensino, esse projeto de intervenção é só embrionário pois é interdependente desse sistema.

Mesmo assim, foram arroladas aqui condições mínimas que são interfaces entre o campus que desejável e aquele de que se precisa e, por isso, faz-se necessário o entendimento do que é ser uma escola de tempo integral que ofereça ensino integrado, até mesmo por questões práticas como acesso ao programa de fomento às escolas de EMTI – Ensino Médio de Tempo Integral, como previsto na Portaria MEC nº727, de 13 de junho de 2017¹¹⁰.

¹¹⁰ Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: Art. 6º - São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios: I - mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente; II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola; III - existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão; IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; e V - não ser participante do Programa. (Brasil, 2017). Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/774/745>, Capturado em 17 de dezembro de 2017.

Mas, para que essa, ou qualquer outra proposta de intervenção, nesse período de implementação de Reforma de Ensino não seja abortada, é necessário que ela esteja atrelada a outras políticas, pois, principalmente, as

[..] Políticas sociais no escopo interpessoais são necessárias, junto às educacionais, da mesma forma, qualificadas, mas não sem a perspectiva mais ampla de superação do capitalismo condição básica para emancipação humana. (Vasconcelos, 2018, p. 96)

Ainda, é fundamental que todas as diferentes diretorias que compõem a gestão interna do campus, em particular do CBRA, e os diferentes grupos que compõem os seguimentos dele discutam permanentemente essas políticas e, a partir de uma visão crítica, passe a discutir também o dia-a-dia da escola, formatada dentro “da realidade da educação brasileira, fruto de uma sociedade que ainda não superou o quadro da desigualdade social promovida pelo capitalismo”. (Vasconcelos, 2018, p.96).

Sendo assim, esse formato deve ser repensado, na perspectiva de que, nesse sentido

A gestão administrativa pressupõe novo tipo de espaço educacional, no qual:

- o processo administrativo também é , necessariamente, pedagógico;
- o pessoal administrativo exerce também papel educativo no funcionamento da escola;
- o exercício das funções administrativas e a execução de tarefas burocráticas estão integradas à concepção da escola como espaço permanente de construção da ação educativa realizada pelo educador-coletivo.

No processo de gestão financeira, ressaltam-se as seguintes dimensões:

- a gestão financeira implica a discussão do conceito de patrimônio público;
- a gestão define a prática eficaz e eficiente de uso de recurso;
- A gestão, realizada com transparência, requer o compromisso de todos os professores, alunos e funcionários administrativos com a escola e com a escola e a comunidade.

Na gestão pedagógica:

- a ação educativa inclui as práticas de ensino , pesquisa e extensão, que devem ser articuladas com o conteúdo das disciplinas e das atividades curriculares e extracurriculares;
- aprendizagem significativa é concebida como resultado de ação educativa que modifica a conduta de educandos e educadores e produz mudanças na escola na cidade;
- o processo de amadurecimento de educandos e dos educadores ocorre em diferentes níveis e mediante práticas diversificadas que possam induzir a revisão de concepções, conceitos, condutas e prioridades.. (Cabral, 2010, p. 144-145).

Essas medidas podem ser expressas de forma bem simples, revendo-se:

1. modelos de enturmações que tenham reais contornos de inclusão;
2. critérios de avaliação e mensuração, retenções e dependências;
3. projeto de segurança da escola; e

4. parâmetros para seleção de professores que darão aula em cada modalidade oferecida pelo campus, para que se entenda que em um campus que oferece todos os níveis de ensino, nem todos os professores se encontram em condições adequadas para ministrarem aulas no Ensino Médio Integrado.

Assim, não será mais mera utopia uma gestão participativa que indique, em todas as suas instâncias, que valores

(...) como Individualismo, competição, consumismo, respeito à ordem e à hierarquia, serão contrapostos a ação coletiva, a cooperação, a solidariedade, a participação, a generosidade, o inconformismo, o pensamento crítico, o aproveitamento e redefinição de materiais, a criação (Garcia, 1982, p.36).

É inegável, parafraseando o mesmo Garcia (1982) que, em espaços complexos como a escola, mesmo entendendo-se que seja inevitável a divisão do trabalho, é basilar que haja uma reaproximação, nesse espaço, dos sujeitos envolvidos nesse contexto administrativo-pedagógico além de se “promover a articulação entre os conhecimentos trabalhados nos diferentes componentes curriculares, propiciando a flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação” (Fórum de Dirigentes de Ensino /CONIF, 2018, p.13), e que sejam esses os fundamentos proporcionadores da construção de Projeto Político Pedagógico que contemple as necessidades de todos os segmentos que compõem o cenário de uma unidade de educação.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, Miriam, & Mary Garcia Castro (2003). Ensino Médio: múltiplas vozes. Brasília: Unesco, MEC.
- Adão, Áurea, (2002). As políticas educativas nos debates parlamentares: o caso do ensino secundário liceal. Lisboa: Afrontamento.
- Alambert, Francisco (1992). A semana de 22: a aventura modernista no Brasil. São Paulo: Editora Scipione Ltda.
- Almeida, Francisco Inácio, & Alves Filho, Ivan (2011). Itamar Franco: homem público democrata e republicano. Brasília-DF: Fundação Astrojildo.
- Almeida, José Ricardo Pires de (1989). História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação. São Paulo/Brasília: EDUC/INEP.
- Anped (2013). Manifesto do Movimento Nacional pelo Ensino Médio. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo>. Capturado em 17 de dezembro de 2018.
- Antunes, Ricardo (2009). Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. Coimbra: CES/Almedina.
- Arquivo Nacional da Torre do Tombo (2018). Real mesa censória. Disponível em <https://digitarq.arquivos.pt/details?id=4311313>. Capturado em 18 de maio de 2018.
- Azevedo, Fernando de (1976). O sentido da educação colonial. A Cultura Brasileira. 6 a ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ.
- Bachelard, Gaston (1997). O racionalismo aplicado. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bastos, M. H. C., & Faria Filho, L. M. (1999). A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf.
- Borges, J. F.; & Medeiros (2011), C. R. O. Aprecie com moderação: A Identidade da organização como drama e atos de performance. São Paulo: RAE.
- Bourdieu, Pierre.(1996). Razões práticas: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus.
- Bourdieu, Pierre.(1994). Esboço de uma Teoria da Prática. Ortiz, Renato (Org.). A sociologia de Pierre Bourdieu, São Paulo: Editora Ática.
- Brasil (1971). Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Capturado em 11 de abril de 2018.

- Brasil (1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96). Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Capturado em 16 de janeiro de 2018.
- Brasil (1996). Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm. Capturado em 24 de outubro de 2018.
- Brasil (2001). Sistema S é forte aliado do empresário na capacitação de trabalhadores. Disponível em <http://www.Brasil.gov.br/empreendedor/capacitacao/sistema-s>. Capturado em 18 de setembro de 2018.
- Brasil (2005). Lei n.º 11.195. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Capturado em 25 de agosto de 2018.
- Brasil (2007). Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm, capturado no dia 14 de agosto de 2018.
- Brasil (2007). Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87, da LDB 9.39/96.
- Brasil (2008). Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/67731-leis-legislacao-e-atos-normativos-setec>. Capturado em 28 de agosto de 2018.
- Brasil (2008). Lei 11.892. Disponível em <http://www.ifb.edu.br/Brasilia/pagina-inicial>. Capturado em 22 de agosto de 2017, às 22h.
- Brasil (2013) Projeto de Lei nº 6840/2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Capturado em 26 de agosto de 2018.
- Brasil (2014). Disponível em http://pne.Ministério_ Capturado em 27 de dezembro de 2017.
- Brasil (2014). Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Capturado em 25 de outubro de 2018.
- Brasil (2015). Decreto 8.389/15. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Decreto/D8389.htm. Capturado em 25 de agosto de 2018.

- Brasil (2017) Lei 13.467, de 13 de julho de 2017. Disponível em <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13467-2017.htm>. Capturado em 18 de setembro de 2018.
- Brasil (2017). Lei nº 13.415/2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Capturado em 24 de agosto de 2018.
- Brasil (2017). Portaria nº 727, DE 13 de junho de 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/774/745>, Capturado em 17 de dezembro de 2017.
- Brasil Escola (2017). Novo Ensino Médio: entenda a reforma. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm>, capturado em 27 de dezembro de 2018.
- Brasil. (1978). Lei 6.545/78. Disponível em http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf. Capturado em 23 de setembro de 2017.
- Brum, Aline Deicke, & Brum, Maria Lucia T. (2011). Gestão democrática na Escola Pública: realidade ou utopia. Disponível em www.gestaouniversitaria.com.br. Capturado em 18 de agosto de 2018.
- Cabral, Lídia. (2016). Para que a escola não seja uma “catedral” do tédio é preciso que os alunos contem. Disponível em <https://www.publico.pt/2016/04/25/sociedade/noticia/para-que-a-escola-nao-seja-uma-catedral-do-tedio-e-preciso-que-os-alunos-contem-1729950>, capturado em 23 de junho de 2018.
- Cabral, Regina (2010). Experiência de Ensino Médio Integrado: Centro de ensino Médio e Educação Profissional. Castro, Jane Margareth, & Regattieri, Marilza (2010). 2 ed. –Brasília-DF: UNESCO.
- Caldas, L.A. (2012). Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: IFB.
- Camargo, A.R. (2011). Aulas régias. MAPA: Programa de Pesquisa Memória da Administração Pública Brasileira. Ministério da Justiça. Arquivo nacional. Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=4566>. Capturado em: 7 jul. 2018.
- Carvalho, José Murilo de Carvalho (2013). Cidadania no Brasil: O longo caminho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Carvalho, M. J. M. (1998). Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo. Recife, 1822-1850. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1998.
- Castanha, André Paulo (2012). A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

- IX ANPED SUL. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>, capturado em 25 de agosto de 2018.
- Castro, Jane Margareth, & Regattieri, Marilza (2009). Interação escola-família: subsídios para práticas escolares Brasília: UNESCO, MEC.
- Certeau, M. de (2005). A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes.
- Conecta IF (2018). Encontro de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em <http://conectaif.ifb.edu.br/>, capturado em 18 de novembro de 2018.
- Congresso Nacional (2016). Medidas Provisórias. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Capturado em 18 de abril de 2018.
- Correio Brasiliense (2018). Ensino: Educação Básica. Disponível em https://www.correiobrasiliense.com.br/.../ensino_educacaobasica/2018. Capturado em 12 de dezembro de 2018.
- Correio Brasiliense (2016). Como ficam os Institutos Federais? Disponível em www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/estudante/tf_carreira/2016/09/25/tf_carreira_interna,550353/como-ficam-os-institutos-federais.shtml, capturado em 21 de agosto de 2017.
- Correio Cidadania (2018). A quem interessa a reforma do Ensino Médio do Governo Temer? Grupo de Trabalho Política Educacional da USP – Universidade de São Paulo. Disponível em www.correiocidadania.com.br. Capturado em 25 de maio de 2018.
- Costa, J.B., & Grosfoguel, R. (2015). Decolonialidade e perspectiva negra. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/329037665/Decolonialidade-e-Perspectiva-Negra>. Capturado em 13 de junho de 2018.
- Cunha, L. (2000). O ensino de Ofícios nos primórdios da Industrialização. São Paulo: Editora UNESP.
- Demo, Pedro (1982). Intelectuais e vivaldinos: da crítica acrítica. São Paulo: Almed. Disponível <https://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores>. Capturado em 27 de agosto de 2017.
- Durkheim, Émile (1978). Educação e Sociologia. Rio de Janeiro: Melhoramentos.
- Faculdade de Educação da UFRGS (1996). Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação & Realidade – Currículo e Política de Identidade, Porto Alegre: UFRGS
- Falcon, Francisco José Calazans (1982). *A época pombalina*: política econômica e monarquia ilustrada. São Paulo: Ática.

- Filatro, A., & Cairo, S. (2015). *Produção de Conteúdos Educacionais*. São Paulo: Saraiva.
- Fonseca, Marília (1998). O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Fórum de Dirigentes de Ensino/CONIF (2018). *Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*. BRASÍLIA-DF: FDE/CONIF.
- Freire, Alyson (2014). Disponível em: <https://jornalggn.com.br/fora-pauta/dilma-e-a-falacia-do-inchaco-curricular-do-ensino-medio>. Capturados em 25 de abril de 2018.
- Freire, Paulo (1994) *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, Paulo (2007), *Educação e mudança*. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, Luis Carlos (1991). *Organização do trabalho pedagógico* [mimeo]. Palestra proferida no VII Seminário Internacional de alfabetização e Educação. Novo Hamburgo.
- Frigotto, Gaudêncio, & Civatta, Maria (2004). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SENTEC.
- Frigotto, Gaudêncio, Civatta, Maria & RAMOS, Marise (2005.). *Ensino Médio Integrado – concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Furlani, Lúcia M. Teixeira (1990) *Autoridade do professor: Meta, mito ou nada disso?* São Paulo Editora Cortez.
- Furtado, C. 2005. *Formação econômica do Brasil* 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Furtado, J.F. (2000). *Cultura e sociedade no Brasil Colônia*. São Paulo: Atual Editora.
- G1. GLOBO (2017). Entenda a reforma do Ensino Médio. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>. Capturado em 18 de agosto de 2018.
- Garcia, Regina Leite. (1982). *Orientação educacional: a quem serve?* In: Silva, Tereza Roserley da (org.) *Cadernos de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gaspari, Elio (2002). *A ditadura escancarada*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gil, A.C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Glasser, W. (2017). *Como aprendemos*. Disponível em www.reistaeducacao.com.br/a-teoria-da-escolha/, capturado em 21 de junho de 2017.

- Gomes, Laurentino (2007). 1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil.
- Grêmio Recreativo Acadêmicos do Cubango (2018). Disponível em <https://www.lettras.mus.br/gres-academicos-do-cubango/samba-enredo-2018-o-rei-que-bordou-o-mundo/>. Capturado em 17 de junho de 2018.
- Grêmio Recreativo Imperatriz Leopoldinense (1996). Disponível em <https://www.vagalume.com.br/g-r-e-s-imperatriz-leopoldinense/samba-enredo-1996.html>. Capturado em 17 de junho de 2018.
- Haesbaert, Rogerio, (2004). O mito da desterritorialização: do fim dos territórios multiterritorialidade. 10 ed. Rio de Janeiro: editora Bertrand Brasil.
- Haidar, Maria de L.M. (1972). O ensino secundário no império brasileiro, São Paulo: Editores Salles Oliveira, Rocha & Cia. DP&A.
- Harvey, David (2012). Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 22ª edição. São Paulo. Edições Loyola.
- Hoffmann, Jussara (2003). Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtiva. 32 ed. Porto Alegre: Mediação.
- IFB EM NÚMEROS (2018). Disponível em: <http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/>. Capturado em 25 de agosto de 2008.
- Imprensa(2018). Educação.
Disponível em: www.imprensa.com/2018/09/05/educacao-presidente-investiu-mais-candidatos-propostas/. Capturado em 05 de outubro de 2018.
- INEP (2017). Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica. Capturado em 12 de agosto 2018.
- INEP (2011). Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. Disponível em [file:///C:/Users/Roen/Downloads/571-625-1-PB%20\(1\).pd](file:///C:/Users/Roen/Downloads/571-625-1-PB%20(1).pd) . Capturado em 17 de agosto de 2018.
- Instituto Federal de Brasília (2012). Diretrizes para Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília. Brasília: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2013). Resolução N.º 005-2013/CS. Brasília: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2014). Campus Brasília Marca história do Instituto com cursos pioneiros na capital. Disponível em: <http://www.ifb.edu.r/reitori/6238-campus-Brasilia-marca-a-historia-do-instituto-com-cursos-pioneiros-na-capital>. Capturado em 30 de janeiro de 2019.
- Instituto Federal de Brasília (2014). Plano de Curso CTIEM. Brasília-DF: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2014). Plano de Curso do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Brasília-DF: IFB.

- Instituto Federal de Brasília (2015). Ata Extraordinária 001/2015/CCTIEM.10 de julho de 2015. Brasília-DF: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2015). Ata Ordinária 001/2015/CCTIEM. 1º de março de 2015. Brasília-DF: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2015). Ata Ordinária 002/2015/CCTIEM. 10 de abril de 2015. Brasília-DF: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2015). Ata Ordinária 003/2015/CCTIEM. Brasília-DF: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2015). Plano de Curso EMI Eventos. Brasília-DF: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2015). Relatório de Gestão 2014. Brasília-DF: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2015). Resolução N.º 006-2015/CS. Brasília: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2016). Ata Ordinária 001/2016/CCCTIEM. 12 de fevereiro de 2016. Brasília-DF: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2017) Súmula Reunião Ordinária CTIEM - Nº 05/2017- Nº 05/2017, 1º de julho de 2017. Brasília-DF: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2017). Súmula Reunião Ordinária CCTIEM – Nº10/2017. 09 de novembro de 2017. Brasília-DF: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2017). Súmula Reunião Ordinária CCTIEM. Nº 04/2017- Nº 05/2017. 03 de maio de 2017. Brasília-DF: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2017). Súmula Reunião Ordinária CCTIEM - Nº 05/2017. Brasília-DF: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2017). Súmula Reunião Ordinária CCTIEM - Nº 010/2017. Brasília-DF: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2017). Súmula Reunião Ordinária CCTIEM - Nº 05/2017. Brasília-DF: IFB.
- Instituto Federal de Brasília (2017). Súmula Reunião Ordinária do Colegiado do CTIEM - Nº 07/2017. 04 de agosto de 2017. Brasília-DF: IFB.
- Instituto Federal de Brasília. (2015). Ata Ordinária 009/2015/CCTIEM. Brasília-DF: IFB.
- Isto é (2004). Chegou a hora do grande acordo nacional com o supremo com tudo. (<https://istoe.com.br/chegou-a-hora-do-grande-acordo-nacional-com-o-supremo-com-tudo/>). Capturado em 23 de maio de 2017.
- JACOB, E. K., & SHAW, D.(1998). Sociocognitive perspectives on representation. *Annual Review of Information Science and technology*.
- Jeduca (2018). BNCC do ensino Médio e o debate sobre as áreas do conhecimento. Disponível em <http://jeduca.org.br/texto/bncc-do-ensino-medio-e-o-debate-sobre-as-areas-do-conhecimento> , Capturado em 24 de maio de 2018.

- Jornal de Brasília (2010). Brasília terá curso de Licenciatura em Dança. Disponível em <http://www.jornaldeBrasilia.com.br/cidades/Brasilia-tera-curso-de-licenciatura-em-danca/>, capturado em 30 de janeiro de 2018.
- Kidder, Daniel Parish (2001). *Reminiscências de viagens e permanências no Brasil: Rio de Janeiro e Província de São Paulo*. Brasília: Senado Federal.
- Kolb, David (2013). *Estilo Pessoal de Aprendizagem*. Disponível em [.http://www.bussinessballs.com/kolblearningstyles.htm](http://www.bussinessballs.com/kolblearningstyles.htm). Capturado em 6 de abril de 2018.
- Kuenzer, A. (2007). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5. Ed. São Paulo: Cortez.
- Lenneberg, Heinz (1970). *A capacidade de aquisição da linguagem*. Coelho, M., Lemle, M., & Leite, Yvone (orgs.). *Novas Perspectivas Linguísticas*. Petrópolis: Vozes.
- Lispector, Clarice (1998). *A hora da Estrela*. Rio de Janeiro: Editora Rocco.
- Malerba, Jurandir (2000). *A corte no exílio: civilização e poder no Brasil às vésperas da Independência (1808-1821)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Manacorda, Mario Alighiero. (1989). *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez; Autores Associados.
- Manfredi, Silvia Maria (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- Manifesto dos pioneiros da nova Escola (1937). Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>, capturado em 27 de setembro de 2018.às 18h.
- Marçal Ribeiro, P. R. (1990). *Educação Escolar no Brasil: Problemas, Reflexões e Propostas*. Coleção Textos, Vol. 4. Araraquara; S.P: UNESP.
- MEC (2017), disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/centenario-da-rede-federal/centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Capturado em 29 de agosto de 2018.
- Melo, Maria Tereza Leitão de. (2011). *Gestão educacional: Os desafios do cotidiano escolar*. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto;& Aguiar, Marcia Ângelo da Silva (Orgs) (2011). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Melo, Raimunda Alves (2017). Disponível em <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-coluna-detalle/1163/familia-e-escola-responsabilidades-compartilhadas-na-garantia-de-uma-educacao-de-qualidade.html>, capturado em 22 de julho de 2018.
- Mendonça, Erastos Fortes (2000). *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas; S.P.: FE/Unicamp.

- Mészáros, István (2003). Para além do Capital. São Paulo: Boitempo.
- Milagre Econômico (2017). Economia. Disponível em https://Brasil.elpais.com/Brasil/2017/09/29/economia/1506721812_344807.html Capturado em 03 de março de 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Capturado em 18 de setembro de 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Capturado em 18 de agosto de 2018.
- Ministério da Educação (2009). Brasil vai ao México conhecer programa de certificação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34586_ Capturado em 18 de agosto de 2018.
- Moacyr, Primitivo (1937). A instrução e o Império: reforma do ensino: 1854-1888. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Moesch, Marutschka (2002). A produção do saber turístico. 2. ed. São Paulo: Contexto.
- Moll, Jaqueline. A perspectiva da educação integral e a escola comum para a educação brasileira. In: Pina, Kleber Vieira; & Massaro dos Santos (2018). A Escola Pública de Que Precisamos.
- Monteiro, Maria Terezinha de Lima (2002). Diversidade Cultural e Ciência da Educação. Brasília: Universa.
- Moura, Dante Henrique (2013). Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Disponível em www.revistas.usp.br. Capturado em 18 de abril de 2017.
- MPBNC (2018). Ensino Médio: a BNCC é homologada. Disponível em <http://movimentopelabase.org.br/acontece/ensino-medio-bncc-e-homologada/> Capturado em 11 de março de 2019.
- Narloch, L.(2011) Guia Politicamente Incorreto da história do Brasil. 2 ed. São Paulo: Leya.
- Nêunome, José (1989). Atrás dos Palanques: bastidores das eleições de 1989. São Paulo: Siciliano.
- Oliveira, Adriana Vidal (2005). Repensando os Valores da Revolução Francesa nas Sociedades Plurais: um debate entre Erhard Denninger e Jürgen Habermas, in Teoria Constitucional Contemporânea e seus impasses. Rio de Janeiro: PUC.
- Oliveira, Lúcia Lippi (1980). Elite Intelectual e debate político nos anos 30. Rio de Janeiro: FGV/ INL-MEC.

- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento (2011). *Education at a glance*. Disponível <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>. Capturado em 18 de agosto de 2018.
- Otranto, C. R. (2010). Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs”. In: Revista Retta. Seropédica, RJ, v. 1, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2. Seropédica, RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
- Pacheco, E. (2011). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Pacheco, E (Org.). Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna.
- Pacheco, J. (1996). Currículo e práxis. Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2013). Quando eu for grande quero ir à primavera e outras histórias. São Paulo: Editora Didática Suplegraf.
- Pena, Sérgio D.J. (2008). Humanidade sem raças? Série 21. São Paulo: Publifolha.
- Pereira et ali (2008). Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece o que muda. In Brzezinski, I, (org.) LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez.
- Pino: Ivany. (1997). A Lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: Brzezinski, I. (org.) LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez.
- PNE (2014). Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 http://pne.Ministério da Educação.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf, Capturado em 16 de janeiro de 2018.
- Queiroz, Eça de (1970). A relíquia, São Paulo: Tecnoprint Gráfica Editora.
- Ramos, M. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In Frigotto, G, Ciavatta, M., & Ramos, M. (Orgs.). *Trabalho e o ensino médio*. São Paulo: Cortez.
- Rede Certific (2009). Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34586>. Capturado em 18 de agosto de 2018.
- Ribeiro, Maria Luisa S. (1992). História da educação brasileira: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados.
- Rodrigues, J.C. (2008). Antropologia e Comunicação. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.
- Romanelli, Otaíza Oliveira (1991). História da educação no Brasil. 13 ed. Petrópolis: Vozes.

- Ruiz, J. (2008). Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Ruiz, João (1999). Introdução ao Projeto de Pesquisa científico. 24. Ed. Petrópolis: Vozes.
- Saviani, Dermeval. (2009) *Escola e democracia*. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, Dayane Augusta da e col. (2017). A experiência da implantação de um curso de Ensino Médio Integrado no IFB – Campus Brasília. In: Feijó, Glauco Vaz; & Silva, Thiago de Faria. Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas
- Soares, F.S. (2007). Instrução pública e docência de matemática na virada do século XVIII para o XIX. Rev. Horizontes, v.25, n.1, Itatiba, S.P.: USF.
- Sodré, N.W.(1973). Formação Histórica do Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Sollano, M. G. (1994). La Educación Popular en América Latina. México: Ed. El Caballito.
- UnB (2018). Disponível em: <https://noticias.unb.br/publicacoes/67-ensino/2392-felicidade-se-estuda-na-faculdade>. Capturado em 19/7/2018.
- Unesco (2011). Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192271> . Capturado em 05 de maio de 2018.
- UTFPR (2005) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/dircom/noticias/noticias/link/seis-anos-da-transformacao-do-cefet-pr-em-utfpr-1>, capturado em 25 de agosto de 2018.
- Vasconcelos, Celso dos Santos (2002). Construção do Conhecimento em Sala de Aula. 12 ed. São Paulo: Liberdade.
- Vasconcelos, D.R. (2018). Políticas de educação integral no contexto das políticas sociais brasileiras: realidade e perspectivas. In: Pina, Kleber Vieira; & Massaro dos Santos (2018). A Escola Pública de Que Precisamos.
- Ventura, Z. (1988). 1968: O ano que não terminou. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Veríssimo, L.F. ((1997). A versão dos afogados: novas comédias da vida pública. Porto Alegre: L&PM.
- Vidal, Diana Gonçalves (2003). Escola Nova e processo educativo. Lopes, Eliane Marta, Figueiredo, Luciano, & Greivas, Cynthia (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

- VIEIRA, E.A.(1983). Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez.
- Vieira, M., Pappámikail, & L. Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário. *Sociologia, problemas e práticas*. Vieira, M., Resende, J., Dayrell, J., Martins, A., & Calha, A. (orgs.). *Habilitar a escola e as suas Margens: Geografias Plurais em Confronto* p.45-70. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Portoalegre.
- Vila, Marco Antônio (2016). Collor Presidente. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Winckler, C. R., & Santagada ,S. (2012). O Fundeb: novos horizontes para a educação básica?
- Zilio, Carlos (1994). A questão Política no Modernismo. Fabris, Annateresa (org.). *Modernidade e Modernismo no Brasil*. Campinas, São Paulo: Mercado de letras.