



INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS PORTO ALEGRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

SILVIA SCHIEDECK

**NARRATIVAS MEMORIAIS SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS:
A CONCEPÇÃO DE UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Porto Alegre/RS

2019

SILVIA SCHIEDECK

**NARRATIVAS MEMORIAIS SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS:
A CONCEPÇÃO DE UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a D.ra Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Porto Alegre/RS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S332n

Schiedeck, Sílvia.

Narrativas Memoriais sobre os Institutos Federais: a concepção de uma nova institucionalidade para a educação profissional e tecnológica. / Sílvia Schiedeck; orientadora Maria Cristina Caminha de Castilhos França – Porto Alegre: 2019.

95 f.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT. Porto Alegre, 2019. Orientadora: Prof.^a D.ra Maria Cristina Caminha de Castilhos França

1. Educação profissional e tecnológica 2. Institutos Federais 3. Memória Social. 4. Rede Federal de Ensino. 5. Narrativas I. França, Maria Cristina Caminha de Castilhos. II. Título

CDU: 377.1: 930.85

SILVIA SCHIEDECK

**NARRATIVAS MEMORIAIS SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS:
A CONCEPÇÃO DE UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 07 de junho de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a D.ra Maria Cristina Caminha de Castilhos França
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Orientadora

Prof.^a D.ra Maria Ciavatta
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a D.ra Maria Augusta Martiarena de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

SILVIA SCHIEDECK

**A ORIGEM DE UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE EM EPT: NARRATIVAS E
MEMÓRIAS SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 07 de junho de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a D.ra Maria Cristina Caminha de Castilhos França
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Orientadora

Prof.^a D.ra Maria Ciavatta
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a D.ra Maria Augusta Martiarena de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Dedico esse trabalho àquele sem o qual os Institutos Federais não existiriam,

Luiz Inácio Lula da Silva:

“...eu sou um construtor de sonhos. Eu há muito tempo atrás sonhei que era possível governar esse país envolvendo milhões e milhões de pessoas pobres na economia, envolvendo milhões de pessoas nas universidades, criando milhões e milhões de empregos nesse país. Eu sonhei, eu sonhei que era possível um metalúrgico, sem diploma universitário, cuidar mais da educação que os diplomados e concursados que governaram esse país [...] Eu sonhei que era possível pegar os estudantes da periferia e colocá-los nas melhores universidades desse país para que a gente não tenha juiz e procuradores só da elite. Não adianta tentar acabar com as minhas ideias, elas já estão pairando no ar e não tem como prendê-las [...] Não adianta parar o meu sonho, porque quando eu parar de sonhar, eu sonharei pela cabeça de vocês e pelos sonhos de vocês [...] Não adianta eles acharem que vão fazer com que eu pare, eu não pararei porque eu não sou um ser humano, sou uma ideia, uma ideia misturada com a ideia de vocês [...] Eu vou pegar uma frase que eu peguei em 1982 de uma menina de 10 anos em Catanduva, e essa frase não tem autor: os poderosos podem matar uma, duas ou três rosas, mas jamais poderão deter a chegada da primavera. E a nossa luta é em busca da primavera”.

(Discurso realizado em 07 de abril de 2018/São Bernardo do Campo/SP)

AGRADECIMENTOS

À minha família, por apoiar sempre e ter ajudado no desenvolvimento do gosto peculiar pela leitura e pelos estudos: mãe Selma, que nunca duvidou; irmã Claudia, pela proteção, revisões e traduções; “*nhado” Alexandre, por nunca ter desistido; irmão Gustavo, cunhada Marla e sobrinhos João e Antônio, que mesmo distantes estavam na torcida. Meu pai, onde estiver, está orgulhoso!

À minha orientadora, Prof^a. D.ra. Maria Cristina Caminha de Castilhos França, pela presença constante e por ter acredito que eu seria capaz, mais do que eu mesma.

Aos professores do Mestrado ProfEPT e a toda equipe de servidores da Rede Federal, que atuaram para que pudéssemos chegar até aqui.

Aos entrevistados, que gentilmente cederam suas lembranças e por terem acreditado e construído esta emocionante institucionalidade chamada Instituto Federal.

Aos colegas do mestrado, em especial aos “Baluartes”: Alisson, Felipe, Gina, Rodrigo e Tiago - sinto saudades das nossas conversas e o compartilhamento de conhecimento.

Aos colegas de trabalho do Departamento de Comunicação e da Pró-reitoria de Extensão, por terem suportado a ausência e nem medirem esforços para me auxiliar, em especial, a Oberti Ruschel, pelo apoio no *layout* da linha do tempo (utilizada nas entrevistas) e nos quadros apresentados nessa dissertação.

Ao IFRS e sua política de apoio à qualificação do servidor, sem a qual os técnicos-administrativos não teriam tantas oportunidades.

“A capacidade de penumbrar a realidade, de nos ‘miopizar’, de nos ensurdecer que tem a ideologia, faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o ‘pragmatismo’ pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela.”

(FREIRE, 2002)

RESUMO

A educação profissional no Brasil, a partir de 2004, passou por uma transformação, culminando, em dezembro de 2008, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei nº 11.892. Nosso objetivo com esta pesquisa foi registrar as narrativas memoriais dos sujeitos envolvidos na definição destas políticas para a educação profissional nesse período, buscando identificar as motivações, as articulações e os conflitos políticos e teóricos lembrados, na intenção de completar espaços e lacunas que surgem quando analisamos a história documental. Empregamos no embasamento teórico os eixos temáticos que tratam sobre memória social, discursos e narrativas, utilizando como metodologia a etnografia e técnicas específicas e próprias ao método em questão, pretendendo recriar as relações entre a fundamentação teórica e os dados produzidos/empíricos, esclarecendo e completando os espaços da dinâmica social histórica investigada. O produto educacional resultante desta investigação é um documentário etnográfico, em que compartilhamos o registro destas memórias para perenizar o movimento identitário desse projeto de reestruturação da educação profissional por meio dos Institutos Federais e da própria institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), numa política em que a educação é considerada como direito social e uma perspectiva para o desenvolvimento do país.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Institutos Federais. Memória social. Documentário etnográfico. Produto educacional.

MEMORIAL NARRATIVES ON FEDERAL INSTITUTES: THE CONCEPTION OF A NEW INSTITUTIONALITY FOR PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

ABSTRACT

Since 2004, professional education in Brazil has undergone a transition process. The highlight of this evolution was the establishment of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education and the creation of the Federal Institutes of Education, Science, and Technology (IFs), through Law No. 11,892, in December 2008. The goal of this research was to register the memorial narratives of the subjects involved, during this moment, in the definition of these policies for professional education, seeking to identify the motivations, the liaisons and the political and theoretical conflicts which are recalled by them, in order to complete the gaps that arise when we analyze the documental history. We use the conceptual framework that deal with social memory, discourses and narratives, using the ethnography and its specific techniques as a methodological approach, aiming to recreate the relations between the theoretical foundation and the produced/empirical data and to clarify and complete the blanks of the historical and social dynamics investigated. The educational product of this research is an ethnographic documentary. We share in it the registration of these memories to preserve the identity movement of professional education restructuring through the conception of Federal Institutes and the Professional and Technological Education (EFA) institutionalization into a public policy considering education as a social right and the best perspective for the development of the country.

Keywords: Professional and technological education. Federal Institutes. Social memory. Ethnographic documentary. Educational product.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - O documentário consegue apresentar claramente quais as motivações que acabaram por definir as políticas educacionais que conceberam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	62
Gráfico 2 - O documentário consegue delimitar as relações ambivalentes que determinaram historicamente a dualidade estrutural entre educação propedêutica e profissional	64
Gráfico 3 - O documentário consegue apresentar as ações realizadas pelo governo no intuito de eliminar a dualidade estrutural existente na educação profissional e que culminou na construção desta nova política educacional.....	65
Gráfico 4 - É possível perceber, na narrativa dos entrevistados, o papel estratégico dos Institutos Federais no desenvolvimento de uma nova política educacional para os trabalhadores	67
Gráfico 5 - O documentário reforça/complementa o seu conhecimento adquirido sobre Educação Profissional e Tecnológica	68
Gráfico 6 - O formato escolhido para este produto educacional consegue demonstrar a importância de se registrar estas memórias para preencher espaços e lacunas que surgem quando se analisa a história documental que marca os movimentos históricos da EPT	69
Gráfico 7 - É possível para pessoas que não estejam envolvidas com a Educação Profissional e Tecnológica entender o tema e o papel dos Institutos Federais na formação de trabalhadores para o mundo do trabalho ao assistirem o documentário.....	70
Gráfico 8 - O documentário pode ser considerado um instrumento efetivo de ensino em EPT.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID -	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET -	Centro Federal de Educação Tecnológica
EM -	Ensino Médio
EPT -	Educação Profissional e Tecnológica
FHC -	Fernando Henrique Cardoso
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IF/IFET -	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
MEC -	Ministério da Educação
MET -	Ministério do Trabalho e Emprego
ONG -	Organização Não Governamental
PEC -	Proposta de Emenda Constitucional
PLANFOR -	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PROEJA -	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP -	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PT -	Partido dos Trabalhadores
RFEPCT -	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC -	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNED -	Unidade de Ensino Descentralizada
UTFPR -	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	44
2 O INTRINCADO CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO ETNOGRÁFICO	47
3 MEMÓRIAS, NARRATIVAS E INTRIGAS: O QUE SE REVELA NUM DOCUMENTÁRIO ETNOGRÁFICO.....	53
4 AS NARRATIVAS MEMORIAIS E SEU USO COMO PRODUTO EDUCACIONAL: AVALIAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	81
APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	83
APÊNDICE C – ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO	85
APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	87
APÊNDICE E – LINHA DO TEMPO	89

APRESENTAÇÃO

As políticas públicas no Brasil são determinadas em função das estratégias políticas dominantes em cada regime político vigente: ora liberal¹, ora neoliberal², ora progressista³. As políticas educacionais estão inseridas nesse contexto e as reformas a que são submetidas resultam mais ou menos efetivas, quanto mais ou menos mudanças sociais promovem.

O país passou por uma transformação sem precedentes nos últimos anos em relação à educação profissional e tecnológica (EPT): em 29 de dezembro de 2008, foi promulgada a Lei nº 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), ao mesmo tempo em que oficializou e regulamentou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Ao realizarmos uma análise mais detida das iniciativas dos diversos governos brasileiros em relação às políticas públicas para a formação profissional anteriores a 2003, percebemos que elas foram aplicadas buscando mais encobrir os efeitos de uma sociedade desigual, traduzidos em baixos índices de justiça, desenvolvimento e direitos sociais, do que incidir efetivamente na origem ou na causa desta situação. Citando Frigotto, esse cenário não se alterou na trajetória histórica e ainda vivemos numa sociedade com uma “impossibilidade de efetivo desenvolvimento social. Uma sociedade que produz a miséria e se alimenta dela” (FRIGOTTO, 2014, p. 17).

De modo geral, a educação das classes populares no Brasil carrega o fardo de ser formadora de mão-de-obra para o mercado, seguindo a perspectiva e a lógica do capital. Ao possibilitar uma educação de caráter instrumental e aligeirada, acentua a

¹ Liberalismo é um movimento político do século XVIII, popular entre filósofos e economistas, cuja ideologia se funda sobre ideais que pretendem ser da liberdade individual e do igualitarismo, defendendo de forma geral eleições democráticas, liberdade de expressão, direitos civis, liberdade econômica, de imprensa e religiosa, livre-comércio, igualdade de gênero, estado laico e propriedade privada.

² Esta teoria, baseada no liberalismo, nasceu nos Estados Unidos da América e teve como alguns dos seus principais defensores Friedrich A. Hayek e Milton Friedman. Na política, neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, em que deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país.

³ O progressismo integra o ideário iluminista e refere-se a um conjunto de doutrinas filosóficas, éticas e econômicas baseado na ideia de que o progresso, entendido como avanço científico, tecnológico, econômico e social, é vital para o aperfeiçoamento da condição humana. Políticas progressistas estão associadas à luta por direitos civis e individuais e seriam aquelas capazes de promover as mudanças socioeconômicas necessárias ao desenvolvimento e ao progresso da sociedade.

presença do trabalho precarizado e periférico, mantendo e legitimando a divisão social de classes. Tais políticas de formação profissional segregadoras, associadas a políticas de emprego e renda com foco no capital, servem ao exercício do controle social, mostrando-se de pequeno alcance na diminuição das assimetrias impostas à sociedade (FRIGOTTO, 2014).

A proposta de divisão entre educação geral e educação profissional pode ser identificada no texto original da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996⁴, que trouxe a marca da estrutura dual existente entre capital e trabalho. A ideologia da política neoliberal, que era aplicada na época pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), reforçou sua lógica quando tratou o ensino médio (EM) e a educação profissional em capítulos diferenciados, II e III respectivamente (BRASIL, 1996).

Essa concepção de educação profissional afastada da educação geral foi regulamentada, posteriormente, por meio de decretos e portarias, estabelecendo as bases de uma reforma que enfatizava o ensino como um serviço regulado pelo mercado e não como direito social (FRIGOTTO, 2018). Essa reforma educacional foi negociada pelo governo FHC juntamente com o empréstimo feito ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), como

parte integrante do projeto de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançados e das grandes corporações transnacionais. (MOURA, 2010, p. 72)

A resistência a esse modelo de formação profissional, baseado na dualidade e tecnicismo, gerou intenso debate e tornou-se espaço de disputa para várias instituições científicas, sindicais e movimentos sociais. Justamente o que se queria era uma educação unitária, omnilateral ou politécnica, no sentido contrário “à perspectiva de polivalência, noção que redefine o adestramento que estava implícito no texto da nova LDB e representava o pensamento hegemônico e conservador” (FRIGOTTO, 2018, p. 20).

Para Saviani (2011), esse projeto de manutenção de uma educação dual, aprovado por uma LDB minimalista e de texto inócuo, mostra o

⁴ Esta divisão proposta na LDB/96 foi regulamentada pelo Decreto nº 2.208/97 que separou oficialmente o EM da educação profissional de nível técnico, permitindo apenas a articulação de forma concomitante ou sequencial - Art. 5º (BRASIL, 1997).

descomprometimento do MEC em relação às escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio, a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país. (SAVIANI, 2011, p. 246-247)

Em 2003, entretanto, uma nova visão política assumiu o governo no país, com uma proposta ideológica diametralmente oposta. Foi eleito um presidente vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT) e que tinha em seu programa de governo propostas progressistas, de inclusão social e redução das desigualdades sociais: Luiz Inácio Lula da Silva. A partir de então, emergiu novamente grande mobilização para a retomada de uma educação destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica (MOURA, 2010).

A expansão da rede federal, com a intenção de restabelecer a integração da formação profissional à educação básica embasada na educação politécnica e a construção social de um projeto de desenvolvimento científico e tecnológico para o país, culminou na aprovação da Lei nº 11.892/2008. Nesse momento, são criados 38 IFs e é oficializada e regulamentada a RFEPCT no país.

Essa nova institucionalidade originou-se da reorganização de estruturas pré-existentes no cenário da educação profissional: os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), as Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às universidades. Elas aceitaram, nas palavras de Pacheco, Caldas e Sobrinho (2010), o desafio de

derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana [...]. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e uma participação qualitativamente superior nele. (PACHECO; CALDAS; SOBRINHO, 2010, p. 15)

A missão dos Institutos, desde o início, baseou-se na justiça social, na equidade, na competitividade econômica e na geração de novas tecnologias. A educação profissional e tecnológica foi considerada essencial para o desenvolvimento e progresso socioeconômico. Como consequência, eram necessárias a valorização da educação e das instituições públicas de ensino, consideradas fundamentais para a construção de um país democrático (PACHECO, 2011).

Dessa maneira, os IFs assumiram papel fundamental na concepção das políticas públicas para a educação profissional, comprometidos com toda a sociedade na promoção da igualdade na diversidade social, econômica, geográfica, cultural, etc. Ao se articularem com as políticas de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacionais, provocaram impactos positivos nestas esferas, concebendo um país menos desigual, mais autônomo e solidário (BRASIL, 2010).

Tais informações estão amplamente registradas e documentadas. No entanto, entendemos que, além dos documentos oficiais, de artigos e de livros aqui referidos, entre outros tantos deixados de lado em função do limite estabelecido para a própria investigação, podemos buscar os sentidos e as motivações envolvidos nas narrativas dos sujeitos comprometidos historicamente nesses momentos.

Propomo-nos, com esta pesquisa, a investigar e divulgar essas memórias individuais e coletivas por meio de suas narrativas e lembranças. Esse trabalho surge num momento em que a educação pública em todos os seus níveis, seja estadual ou federal, sejam institutos federais ou universidades, vê avançar novamente as políticas neoliberais e conservadoras, tendo em vista a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que altera a Constituição Federal, instituindo um novo regime fiscal, que limita investimentos federais em políticas públicas consideradas de justiça social, como educação e saúde, por vinte anos.

Como expressa Santos, “a memória é um dos valores mais prezados ao ser humano e sua preservação está vinculada à defesa da justiça e da liberdade” (SANTOS, 2003, p. 17-18). E nossa intenção é que a memória desses momentos que modificaram a educação profissional e tecnológica no país de forma tão contundente não seja esquecida ou apropriada pelo discurso da classe hegemônica⁵. Segundo Mate (2005), “a pior forma de injustiça é o esquecimento, isto é, o desprezo significativo ao que foi vencido na história” (MATE, 2005, p. 5).

Ao lembrar o passado, narrando suas memórias, o ser humano pode enfrentar sua finitude, afirmando-se enquanto ser social na história. Neste cenário, o

⁵ O conceito de hegemonia em Gramsci está vinculado à conceituação marxista que indica a preponderância de um determinado tipo de cultura sobre outras existentes e seu uso mais comum refere-se à designação de um determinado grupo sócio-político no poder ou à hegemonia no poder de determinada classe social. Poulantzas atualiza este conceito, aplicando-o unicamente ao grupo no poder e às classes dominantes que, no capitalismo, possuem a dupla função de representar os interesses do povo, mesmo que estes valores sejam oriundos da classe burguesa, e deter um domínio específico entre as classes e as frações dominantes (MIRANDA NETTO, 1987, p. 7).

esquecimento é mais presente, quanto mais distante no tempo se encontra o fato narrado: a fidelidade dos fatos é suscetível a enganos e personalizações, pois são reinterpretados a cada lembrança dos agentes envolvidos nesta memória coletiva (HALBWACHS, 1990).

A partir de tais pressupostos teóricos, assumimos o desafio de identificar alguns dos políticos e intelectuais envolvidos na concepção e aprovação das políticas educacionais, que culminaram na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De igual modo, com o registro de suas narrativas memoriais e representações, apoiar a história na reconstituição e reordenação dos acontecimentos desse passado recente.

Iniciando a Jornada

O ano em que iniciamos esta viagem é 2003, quando o metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva tomou posse como 35º Presidente da República. Elegeu-se com um programa de governo intitulado “Um Brasil para Todos”, em que as políticas públicas sociais seriam prioridade para o Estado, assegurando a todo cidadão acesso à educação, saúde, trabalho e renda. Neste programa, a educação foi considerada de importância estratégica e prioritária em termos de investimentos, e a educação profissional era ponto central para a elaboração de uma nova política.

No caderno temático da campanha de Lula, denominado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, a educação foi apresentada como um direito social básico e universal, em todos os seus níveis. O argumento era de que a educação seria vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, desenvolvendo sujeitos na direção de uma cidadania plena, internalizada e aplicada cotidianamente, interrompendo a condição de subalternidade da maioria do povo.

Para alcançar esses objetivos, foram propostas três diretrizes gerais para a educação. A primeira dizia respeito à democratização do acesso, garantia de permanência e o compromisso político com uma educação de qualidade vinculada à realidade e articulada com o projeto de desenvolvimento nacional. A segunda diretriz referia-se a uma educação de qualidade social, transformadora e libertadora, sendo a escola o laboratório para o exercício e para a conquista de direitos. E, por fim, a implantação do regime de colaboração e democratização da gestão, rompendo com o estigma autoritário que acompanha a história da educação brasileira. Para isso,

seria necessário adequar

o aparelho administrativo às exigências da democracia, numa dinâmica de funcionamento interdisciplinar, horizontal, descentralizada, ágil e com a capilaridade exigida pelo processo de participação da sociedade nas diversas instâncias de decisão sobre as políticas públicas para o setor. (CADERNO TEMÁTICO DO PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p.11)

Especificamente sobre a educação profissional, a proposta do futuro governo era revogar o Decreto nº 2.208/97, considerado o ato de maior regressão para a educação profissional, já que resgatava o dualismo entre a educação geral e a educação técnica, além de assumir o “ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13).

Iniciando o cumprimento das propostas de campanha, já a partir de 2003 o governo Lula convidou vários segmentos da sociedade, entre eles educadores, dirigentes de sindicatos, ONGs e instituições empresariais para discutir sobre a educação profissional. Essa discussão culmina no “Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, que ocorreu entre 16 e 18 de junho desse mesmo ano. A partir desse encontro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e o MEC estabeleceram as políticas públicas para a EPT a serem executadas nos anos seguintes.

O Decreto nº 5.154⁶, de julho de 2004, revogou o impopular Decreto nº 2.208/97 e permitiu a articulação entre o EM e a educação profissional técnica de nível médio por meio do ensino integrado (BRASIL, 2004). Apesar de ter sido fruto da ampla discussão ocorrida durante o Seminário Nacional de Educação Profissional, esse decreto pouco contribuiu, naquele momento, para a efetivação de mudanças estruturais no sistema de educação. Ainda assim, tornou-se a referência pontual da “luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26).

Os novos rumos para a EPT foram sendo construídos a partir de então e tomaram a forma atual com a legalização da RFEPCT e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008.

⁶ Os termos estabelecidos no Decreto nº 5.154/2004 foram incorporados à LDB/96 com a Lei nº 11.741/2008.

Em meio a todas essas ações, entre 2004 e 2008 a EPT tem sua história evidenciada em leis, decretos, documentos, teorias e livros, entre outras tantas modalidades de registro. A motivação para essa profunda modificação esteve inicialmente vinculada à plataforma política do governo Lula. Porém, essa transformação só foi possível porque sujeitos, tanto da área política quanto teórica, atuaram como executores dessas ideias.

E podemos questionar nesse momento: quais foram os fundamentos teóricos e ideológicos para implementar uma política educacional profissional tão intensa? Que disputas político-ideológicas enfrentaram para que suas propostas fossem vencedoras? Que lembranças são marcantes desse momento em que estavam à frente do governo de um país continental como o Brasil?

Esse estudo almeja, então, por meio das narrativas memoriais e representações dos sujeitos presentes na concepção e aprovação destas políticas, reordenar e recompor as motivações que orientaram a concepção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esperamos identificar, com esses registros, as relações ambivalentes que determinaram historicamente a dualidade estrutural entre educação propedêutica e profissional e a pretensão da sua eliminação na construção desta nova política para a EPT.

Como resultado, temos a aspiração de perenizar o processo na forma de um documentário, em que estas narrativas complementem a história documental e suas lacunas, pois o tempo cumpre sua tendência ao esquecimento, e é no ato de narrar suas memórias que esses personagens possibilitarão o registro, não do passado, mas daquilo que está presente na lembrança de cada um deles. Segundo Candau (2012), é dever de memória restituir os nomes da história, pois “apagar o nome de uma pessoa de sua memória é negar sua existência” (CANDAU, 2012, p. 68).

Temos também a inspiração em Mate (2011), quando esse nos traz que o passado está vivo e é seu dever ser lembrado como uma realidade que se move e alcança o presente com possibilidades e com exigências à sua legitimação. A própria existência dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dá vida a esse passado que parece acabado, mas está presente como esperança de uma sociedade formada por cidadãos e fundada na justiça social.

Percurso Metodológico

Essa investigação foi definida como uma pesquisa social de natureza qualitativa. Seu objeto de estudo são as memórias narradas dos sujeitos envolvidos na concepção e desenvolvimento das políticas para a EPT do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no período delimitado entre 2004 e 2008, e envolveu duas etapas distintas, porém entendidas como ciclos que se complementam. A primeira fase foi caracterizada como sendo exploratória, dedicada à delimitação do campo de investigação, revisão bibliográfica e definição do referencial teórico.

A segunda etapa abrangeu o trabalho de campo, com a produção e análise de dados e o desenvolvimento de um produto educacional no formato de documentário, elaborando o espaço relacional entre a teoria e a significação das memórias dos entrevistados.

A necessidade da definição do referencial teórico é fundamental para que o pesquisador possa, à luz das teorias, “gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações” (THIOLLENT, 1986, p. 55). Para alicerçar o estudo sobre as políticas educacionais que conceberam os IFs, utilizamos os teóricos Dermeval Saviani, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Dante Moura, que são referência na estruturação das bases conceituais da EPT no Brasil.

Esses autores foram selecionados em função de sua presença marcante na literatura sobre EPT, em conformidade com a abordagem que concebe a educação como destinada à promoção integral do homem e entende o “trabalho como princípio educativo” (SAVIANI, 2007, p. 152).

Com a percepção de que a educação por si só não é a solução, posto que vinculada à estrutura política e econômica estabelecida em cada época, os autores em questão propõem a construção de um Sistema Educacional com Políticas Públicas específicas para a Educação. Saviani (2017) esclarece que uma sistematização implica dar intencionalmente unidade a múltiplos elementos. Nesse caso, o principal sentido de um Sistema Educacional seria a superação histórica da dualidade entre formação específica e formação geral, deslocando o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana (MOURA, 2010).

Essa etapa da investigação foi complementada com a análise documental por meio da legislação decretada sobre a educação profissional, especificamente durante o período delimitado entre a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 e a Lei nº

11.892/2008. Na apuração documental, foi possível o cruzamento de teorias e a relação entre conceitos teóricos sobre a educação profissional, com as informações bibliográficas, adicionando informações complementares à discussão.

Apesar da importância de que se reveste o arcabouço documental, foi na etapa da produção e análise de dados que encontramos as manifestações das motivações, dos significados e dos valores dos participantes ativos na construção da trajetória atual da EPT, desveladas por meio de suas memórias e narrativas. Para sustentar teoricamente essa fase, usamos como referência sobre memória social, coletiva e política, esquecimento, identidade, narrativa histórica e temporalidade, os escritos de Maurice Halbwachs, Paul Ricoeur, Santo Agostinho, Pierre Bourdieu e Michel Pollak.

A análise das narrativas memoriais dos sujeitos envolvidos no período histórico analisado envolveu a intermediação e a relação com os documentos oficiais, assim como a interpretação dessas memórias como um fenômeno construído social e individualmente, de forma consciente ou inconscientemente (POLLAK, 1992). Essa construção do discurso memorial dos sujeitos implicados na concepção da EPT como a conhecemos hoje é

um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p. 204, grifo do autor)

Nesse momento, concordamos com Lins de Barros (2009) quando a autora coloca que o momento da narrativa é também o momento da construção da memória e “a cada narração de uma experiência, uma nova versão da trajetória é elaborada em função do momento, dos interlocutores, da continuidade da própria vida” (LINS DE BARROS, 2009, p. 11). As lembranças, mesmo que aparentem ser uma reflexão pessoal, permanecem coletivas, já que “trazemos sempre em nossa memória as pessoas, os espaços, as circunstâncias e nossa própria história que constroem aquela recordação” (HALBWACHS, 1990, p. 26). Segundo o autor,

fazemos um apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscuras. (HALBWACHS, 1990, p. 25)

Cada memória individual corresponde assim, a uma parte da memória coletiva e, de acordo com Halbwachs, essa parte muda “conforme o lugar que ali eu ocupo e

que este lugar mesmo muda, segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS, 1990, p. 51).

Para a produção de dados, adotamos o método etnográfico, comportando processos de interação por meio da observação participante, entrevistas semiestruturadas, diário de campo, redes de contato e produção de áudio e vídeo. Em relação à observação participante, nos valem da definição apresentada por Rocha e Eckert (2013) sobre etnografia da duração nos estudos antropológicos sobre memória coletiva, que tem

por desafio acompanhar os deslocamentos (nos espaços vividos, nos tempos lembrados, etc.) dos habitantes de uma grande metrópole aos confins das experiências nela vividas, que ultrapassam até mesmo suas referências históricas e geográficas mais ontológicas, mais concretas e palpáveis. (ROCHA; ECKERT, 2013, p. 22)

Esse termo, etnografia da duração, cunhado por Rocha e Eckert, envolve a pesquisa da vida urbana que se apresenta nas sociedades modernas, principalmente no estudo de narrativas biográficas que oferecem ao investigador “procedimentos-padrão de compreensão da complexidade antropológica que encerram as cidades contemporâneas” (ROCHA; ECKERT, 2013, p. 23-24).

Para essas autoras, o fato de o pesquisador e os sujeitos pesquisados compartilharem o mesmo sistema social complexo faz com que “vivenciem no tempo de duração do trabalho de campo uma experiência interativa de negociação de interesses, em que informações são trocadas, além de afetividades, angústias, tensões, frustrações, etc.” (ROCHA; ECKERT, 2013, p. 115), abrindo a possibilidade de um fazer antropológico, utilizando o método etnográfico com abordagens e perspectivas dinâmicas na construção dos saberes sobre o mundo.

Dessa maneira, surge a possibilidade de se compreender a vocação dos sujeitos pensantes que, pela narrativa de suas memórias, reduplicam o mundo e transcendem o tempo, revelando-se “parte integrante (e integradora) dos estudos antropológicos da memória coletiva nas modernas cidades contemporâneas” (ROCHA; ECKERT, 2013, p. 6), numa ação rebelde em relação à erosão da memória causada pelo tempo.

A condução das entrevistas ocorreu com base em um roteiro semiestruturado, intencionando que o entrevistado pudesse desenvolver o tema ligado à pesquisa, como numa conversa informal. A proposta da utilização desta técnica tem como

objetivo possibilitar maior flexibilidade de tempo e interação durante o encontro, já que, quanto menos estruturada a entrevista, mais efetiva a troca de informações e o favorecimento de respostas espontâneas (BONI; QUARESMA, 2005).

Uma das características e expectativas do campo da pesquisa social é a diversidade e a imprevisibilidade. Ao nos valermos da técnica de entrevista semiestruturada, podemos permitir que, a cada encontro, sejam trazidas à tona novas redes de contato, que podem ser relacionadas ao foco do estudo, de acordo com a constituição de seus membros, sua articulação com espaços e com trajetórias individuais. Desta maneira, uma investigação não se estanca em si e coloca o investigador “no interior de uma ‘comunidade de comunicação’ e de ‘argumentação’ [...], contido no espaço interno de um horizonte socialmente construído” (OLIVEIRA, 2006, p. 26).

Utilizamos-nos igualmente da técnica da escrita do diário de campo, em que podem ser registradas as impressões do entrevistador após cada encontro. Essa técnica oferece ao pesquisador um espaço íntimo de escrita para arranjar ou rearranjar o encadeamento de ações futuras, de sua própria conduta e, inclusive, uma “avaliação das incorreções e imperfeições ocorridas no seu dia de trabalho de campo, dúvidas conceituais e de procedimento ético [...], numa constante vigilância epistemológica” (ECKERT; ROCHA, 2008, p. 18).

Apesar de a escrita ser o espaço de excelência do pesquisador etnógrafo, a utilização de tecnologias audiovisuais ganhou espaço como apoio na produção de dados para um filme documental. Este recurso oferece novas formas de interação e revisitação das memórias registradas nas cenas gravadas, restaurando visualmente, “através de fatos organizados numa sucessão temporal no interior de uma história considerada no cômputo de uma tradição narrativa específica, as relações entre os acontecimentos ou incidentes individuais vividos por grupos humanos” (ROCHA; ECKERT, 2001, p. 3).

As narrativas neste espaço documental etnográfico assumem, estrategicamente, a tradição da reconstituição histórica a ser narrada e “acompanhada pelas operações simbólicas específicas de compreensão e organização das ações humanas” (ROCHA; ECKERT, 2001, p. 4), características do mundo urbano contemporâneo. Nessa pesquisa, essas imagens e narrativas compuseram o produto educacional apresentado como documentário etnográfico, encartado no Apêndice A.

Essa investigação foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa

do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em respeito à decisão de cada entrevistado, foi oferecida a possibilidade da não obrigatoriedade de resposta a perguntas consideradas inadequadas e eventual manutenção de sigilo, desligando-se os equipamentos de gravação. A autorização de uso das imagens captadas (foto, áudio e vídeo) ficou restrita à elaboração do produto educacional.

Argumentações Conceituais

Uma questão que pode intrigar ao se ler sobre educação profissional é a própria necessidade dessa conceituação: por que uma educação técnica e específica para a classe trabalhadora e uma geral, com viés propedêutico, para a elite burguesa? Essas questões remontam, ao menos no Brasil, à época em que o país era colônia de Portugal e herdou (mantendo até hoje) características de uma sociedade escravocrata, sustentando uma visão dual e fragmentada do ensino médio e da educação profissional, reproduzindo neste ambiente as relações de desigualdade entre as classes sociais (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Dentro dessa concepção de sociedade dividida em classes, é possível entender porque subsiste a ideia de que o trabalho intelectual é superior ao trabalho manual e, nas palavras de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 49), “produto de determinadas relações sociais historicamente determinadas pelos seres humanos”.

Para Bourdieu (2008), os grupos sociais podem ser divididos em função de sua inserção e identificação com dois “princípios de diferenciação” (BOURDIEU, 2008, p. 19): o capital econômico e o capital cultural. As classes sociais podem então surgir como agrupamentos de agentes que evidenciem quanto mais em comum tiverem entre estas duas dimensões e, ao mesmo tempo, se distanciem das demais classes quanto mais distintas forem suas posições em relação a estes recursos.

Porém, essa diferença só se torna socialmente significativa quando

é percebida por alguém capaz de *estabelecer a diferença*, [...] dotado de categorias de percepção, de esquemas classificatórios [...]. A diferença só se torna signo e signo de distinção [...] se está presente em todos os agentes [...] e estrutura suas percepções. (BOURDIEU, 2008, p. 23, grifo do autor)

Assim, é a distância estabelecida pelas possibilidades de diferenciação de acúmulo de capital, econômico e/ou cultural, e a aceitação dessa diferença pelos

diversos grupos, que justificaria a existência das classes enquanto espaço social, “um espaço de diferença” (BOURDIEU, 2008, p. 27). Isso poderia explicar a necessidade da classe hegemônica de manter e aumentar sempre que possível esse espaço, a fim de preservar os recursos que legitimam o poder sobre as outras classes sociais. A distinção de uma educação específica para o trabalhador e outra para a elite dirigente é um exemplo palpável da subsistência destes espaços.

Para desmistificar esta distância, nos valem das palavras de Saviani (2007), que trazem a orientação de que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas” (SAVIANI, 2007, p. 152), já que o que diferencia o homem dos demais animais é o fato de que agimos sobre a natureza e não a ela somente nos adaptamos, transformando-a em função de nossas necessidades. A esse ato humano de transformar, dá-se o nome de trabalho, que evolui e se torna mais complexo pela própria evolução do homem.

Como consequência,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, *a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo*. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154, grifo nosso)

Sob esse prisma, trabalho e educação deveriam ser indissociáveis. Porém, a história da humanidade evoluiu para a vida em sociedade e, mesmo superando os privilégios nobiliárquicos feudais e o trabalho escravo no início do capitalismo⁷, desde aquela época permanecem duas classes sociais fundamentais: os proprietários e os não proprietários. A liberdade para os escravos apenas reforçou a divisão de classes, uma vez que o “trabalhador livre, podendo de direito dispor da sua pessoa, viu-se obrigado de fato a dispor dela para viver, não tendo outra coisa que vender. Desde então, foi condenado ao papel de assalariado durante toda a sua vida” (MARX, 2013, p. 17).

Essa divisão da sociedade em classes também produz seu efeito no ensino,

⁷ O capitalismo é um sistema em que predomina a propriedade privada e a busca constante pelo lucro e pela acumulação de capital, que se manifesta na forma de bens e dinheiro. A base para formação, consolidação e continuidade do sistema capitalista é a divisão da sociedade em classes: burguesia (proprietários) e proletários (não proprietários).

com uma escola para formar dirigentes e a elite intelectual, e uma outra para a formação do trabalhador, com o objetivo principal de manter a hegemonia da classe dominante. A permanência histórica desse contexto socioeconômico mantém o trabalho não reconhecido como princípio educativo; ao contrário, no sistema capitalista ele é transformado em mercadoria, a fim de gerar mais lucro para os detentores do capital. A educação, por sua vez,

mediante as noções de capital humano, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências para a empregabilidade, tem sido utilizada em contextos históricos diferentes, como suportes ideológicos desta dissimulação. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 63)

Concebendo que a definição da existência humana está vinculada diretamente ao trabalho, Saviani (1989) propõe a politecnicidade como alternativa para a superação da dualidade estrutural e fragmentada da educação profissional, reduzindo a “dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1989, p. 13).

A educação politécnica apresentada por Saviani (1989) sustenta o trabalho como unidade indissociável, não sendo possível a separação entre elementos manuais e intelectuais. Essa dissociação somente seria permitida como produto histórico-social, não absoluta e sim relativa. Desse modo, a educação não poderia ser dividida entre profissional e geral, já que o trabalhador, para aprender uma função, precisa do trabalho intelectual, bem como o intelectual utiliza-se da prática, da ação manual, para agir sobre a realidade.

Para Saviani, a ideia de politecnicidade está vinculada ao

domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. [...] Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna, na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 1989, p. 17)

Ciavatta e Ramos (2011) apoiam essa concepção de que uma educação pautada no trabalho como princípio educativo não é necessariamente profissionalizante, mas aquela que integra trabalho, ciência e cultura. Entretanto,

quando se aborda o ensino médio brasileiro, a vinculação torna-se fundamental por duas razões:

A primeira é de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica. A segunda refere-se ao caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 32)

Para Saviani (2007), seria no EM que a politecnia teria sua maior expressão, propiciando uma gradativa generalização de formação geral a todos, independentemente da escolha profissional futura, disponibilizando ao educando as “modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (SAVIANI, 2007, p. 161). Esse seria um dos ideais para a concepção de uma escola unitária em que a educação fosse percebida como direito de todos.

A visão de uma escola unitária, que garantisse a todos o direito de acesso aos conceitos científicos, tecnológicos e históricos de produção, teria como desafio assegurar aos sujeitos “o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, [propiciando] a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida”, por meio de uma educação básica e profissional que integre o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2008, p. 2).

O maior desafio seria um projeto de identidade para o EM, em que se superasse a vinculação imediata com o mercado de trabalho ou como forma de alcançar a educação superior, para o desenvolvimento de

possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. (RAMOS, 2008, p. 6)

Como alternativa a essa proposta, os IFs foram criados com a concepção de uma EPT “focada na formação omnilateral da pessoa, unindo ensino, pesquisa e extensão. Uma concepção que tem como centralidade o indivíduo e seu coletivo e não o mercado de trabalho” (AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 13-14), buscando a indissociabilidade entre a teoria e a prática. Não por acaso, o Artigo 7º da Lei nº

11.892/2008 traz, em seu Inciso I, que é seu objetivo ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados (BRASIL, 2008).

Hoje, falar em educação profissional e tecnológica no Brasil é sinônimo de IFs, pois essa nova institucionalidade trouxe mudanças que os qualificam “para um papel estratégico na formulação e implementação das políticas públicas de educação e desenvolvimento com inclusão social” (AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 15). Para esses autores, apesar do grande avanço marcadamente contrário às intenções do capital e do mercado, a realidade das disputas políticas e econômicas no país, a compreensão dos governantes e a percepção da sociedade sobre esta nova dimensão da EPT não permitem que se tenha segurança sobre essas conquistas sociais.

Para que a formação omnilateral e integral se perpetue na prática de um ensino unitário, faz-se necessário romper com paradigmas históricos estabelecidos pelas políticas liberais e neoliberais. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), são três grandes desafios a serem vencidos: desconstruir a ideologia dominante do capital de que cursos profissionalizantes curtos são indicativos de empregabilidade; mudar a própria organização escolar, com educadores engajados em práticas pedagógicas libertadoras; e, por fim, o envolvimento da sociedade civil e política para que se institua condições econômicas e governamentais para a execução e manutenção destas políticas educacionais.

Essas narrativas em disputa estão na memória desses sujeitos que vivenciaram e debateram as concepções de uma educação unitária e omnilateral, politécnica ou tecnológica. O objetivo pautado era a superação da dualidade da formação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, manifestado pelo dualismo social característico do modo de produção capitalista. Sobre isso, Pollak (1989) comenta que é na análise das memórias coletivas dos processos e de seus atores que se consegue constituí-las e formalizá-las.

Apesar do pensamento da elite dominante ter subsistido por séculos e por muito tempo ter ditado a condução das políticas educacionais brasileiras, é na memória “clandestina”, marcada de sofrimentos e ressentimentos com espaço restrito à expressão pública, que emergem as “reivindicações que se formam, ao mesmo tempo em que caem os tabus conservados pela memória oficial anterior” (POLLAK, 1989, p. 5).

Em Pollak, encontramos que o discurso contra-hegemônico, que muitas vezes parece silenciar, está longe de se deixar levar ao esquecimento. Segundo o autor, ele

“transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas” (POLLAK, 1989, p. 5).

A memória coletiva permite que grupos com interesses convergentes possam se manter unidos, reforçando sentimentos de pertencimento e de referência. Nesse caso, ao abordarmos as narrativas dos sujeitos implicados na construção das atuais políticas para a EPT, nos embasamos no que a história já escreveu, num processo permanente de reinterpretação do passado, porém mantendo a credibilidade e a correlação política dos discursos (POLLAK, 1989).

Quando analisamos o paralelismo das forças políticas, precisamos voltar a Bourdieu (2008), que explica que, mais do que os capitais econômico e cultural, existe outra força, outro tipo de capital que, em função de seu rateio também desigual, reforça as diferenças de acesso a oportunidades, que ele conceitua de capital político. A classe social conservadora e prevalente se utiliza desse poder como principal fundamento para manter a diferenciação do espaço social e sustentar “apropriação privada de bens e de serviços públicos” (BOURDIEU, 2008, p. 31).

O enfrentamento dessa situação só é possível com a confrontação oferecida pelo grupo social possuidor do capital cultural do tipo acadêmico, representado pelos intelectuais e teóricos que

são os mais inclinados à impaciência e à revolta contra os privilégios dos detentores do capital político e, também, os mais capazes de utilizar contra [os representantes do capital político] as profissões de fé igualitárias ou meritocráticas que são o fundamento da legitimidade reivindicada por ela. (BOURDIEU, 2008, p. 32)

As políticas de educação profissional no Brasil, apesar de terem avançado, ainda são estabelecidas, de maneira geral, de acordo com as necessidades do mercado e do capital. Um enfrentamento dessa realidade pode surgir na apresentação das narrativas memoriais dos sujeitos que estavam presentes no período de criação dos IFs. Por meio dessas memórias, é possível trazer à tona a intencionalidade de seus pensamentos e das suas ações realizadas, tendo em vista uma educação contra a exclusão e a especulação, bem como fazer oposição ao esquecimento.

As memórias da construção e implantação dessa nova institucionalidade, os Institutos Federais, e as mudanças das políticas educacionais daí decorrentes devem estar, por isso mesmo, disponíveis para serem contadas e recontadas. Uma vez que

não sejam mais lembradas, sua repercussão vai sendo reduzida à medida em que o próprio grupo social não mais existe. Halbwachs explicita que não é

suficiente reconstruir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns. [...] Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída. (HALBWACHS, 1990, p. 33)

O esquecimento, segundo Santo Agostinho (1973), absorve e sepulta o que armazenamos nos grandes “palácios da memória” (SANTO AGOSTINHO, 1973, p. 200). Por lembrar que ele (o esquecimento) existe, precisamos recordar pela memória o que é vivido, senão, corremos o risco de não conservar a história de tantos conflitos e deixar desaparecer essas lembranças no todo ou em parte.

Porém, o tempo histórico documentado é linear, numa sucessão de recortes de fatos cronológicos, diferentemente do tempo da narrativa histórica que, segundo Ricoeur (2012), tem um caráter paradoxal, uma vez que o relato da experiência humana tenta elaborar, pelo discurso, a relação contraditória que existe entre o que é passado, presente ou futuro. É pela narrativa da história que vamos antecipando o futuro ainda não dito sobre o passado, vivido no presente. Porém, na medida em que avançamos no relato presente, aumentamos o passado declarado e diminuimos o futuro (RICOEUR, 2012).

Santo Agostinho questionava-se sobre o tempo:

Porém, atrevo-me a declarar, sem receio de contestação, que, se nada sobreviesse, não haveria tempo futuro, e se agora nada houvesse, não existiria tempo presente. De que modo existem, aqueles dois tempos - o passado e o futuro -, se o passado já não existe e o futuro ainda não veio? Quanto ao presente, já não seria tempo, mas eternidade. (SANTO AGOSTINHO, 1979, p. 244)

Então, de que forma a existência humana pode se afirmar, se o próprio tempo se esvai na sua concepção peculiar? Para orientar esta questão recorreremos a Halbwachs, que afirma que “a vida em sociedade implica que todos homens se ajustem aos tempos e às durações⁸” (HALBWACHS, 1990, p. 90). Assim, essa

⁸ Para Halbwachs, o “tempo” provoca no homem o que ele chama de “constrangimento”, já que cada pessoa considera um episódio como sendo de longa ou curta duração em função do seu envolvimento nele: ou uma tarefa ingrata levou uma longa hora para ser realizada, ou passarmos uma hora com a pessoa amada é rápido demais. Apesar disso, o tempo social implica ser o mesmo para todos. Para o autor, “a sucessão do tempo, sua rapidez e seu ritmo, é apenas a ordem necessária segundo a qual se encadeiam os fenômenos da natureza material e do organismo. Mas é também, e talvez sobretudo,

aparente imprecisão que se manifesta pode ser adaptada à representação coletiva do tempo, que se ajusta com os fatos sociais concretos, com a sociedade se organizando temporalmente na execução de suas obras.

Essa opção de definição de tempo cumpre a necessidade de permitir que possamos “conservar e lembrar dos acontecimentos que ali se produziram. [...] Isso é verdade para os acontecimentos do passado” (HALBWACHS, 1990, p. 99). Por meio da composição de um quadro de dados temporais - datas, documentos, eventos -, é que relacionamos as lembranças destes fatos. Voltamos a Ricoeur (1994), que revela que “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal” (RICOEUR, 1994, p. 85).

Assim, ao buscar compreender essa história, com seus episódios sucessivos e ao mesmo tempo interligados, o leitor deve ser conduzido a uma conclusão inteligível dos incidentes narrados, combinando duas dimensões temporais: uma cronológica ou episódica e feita de eventos, e outra não cronológica, à qual Ricoeur atribui à intriga a construção e mediação de “totalidades significantes, a partir de eventos isolados” (RICOEUR, 2012, p. 303).

Para o autor, a intriga é que realiza a

mediação entre os eventos ou incidentes isolados e uma história tomada como um todo. Esse papel mediador pode ser lido em dois sentidos: uma história é feita de [...] acontecimentos na medida em que a intriga transforma esses acontecimentos em [...] uma história. (RICOEUR, 2012, p. 303)

O propósito de narrar uma história, de torná-la inteligível e capaz de ser seguida “segundo a ordem irreversível do tempo comum aos eventos humanos” (RICOEUR, 2012, p. 304), é que “não existe experiência humana que não seja mediada por sistemas simbólicos e, entre eles, pela narrativa” (RICOEUR, 2012, p. 308).

Bourdieu (2004) busca superar esses dois pontos de vista aparentemente incompatíveis e inconciliáveis dos sistemas simbólicos: o objetivismo e o subjetivismo. Segundo ele,

de um lado, as estruturas objetivas que o sociólogo constrói no momento objetivista, descartando as representações subjetivas dos agentes, são o

porque as divisões do tempo, a duração das partes assim fixadas, resultam de convenções e costumes, e porque exprimem também a ordem, inelutável, segundo a qual se sucedem as diversas etapas da vida social” (HALBWACHS, 1990, p. 90).

fundamento das representações subjetivas e constituem as coações estruturais que pesam nas interações; mas, de outro lado, essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais e coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas. (BOURDIEU, 2004, p. 152)

A realidade intuída diretamente na experiência cotidiana dos indivíduos e dos grupos, onde as estruturas (objetivismo) e as representações (subjetivismo) coexistem e convivem em aparente relação dialética, podem auxiliar na superação dessa oposição artificial (BOURDIEU, 2004). Essas relações constituem o que Bourdieu chama de espaço das posições de poder ou campo do poder.

O mundo social, então, distingue e agrupa seus agentes de forma objetiva em função de suas parencas e suas diferenças, caracterizando-os por seus estilos de vida. Porém, subjetivamente, esse se estrutura porque “os esquemas de percepção e apreciação, em especial os que estão inscritos na linguagem, exprimem o estado das relações de poder simbólico” (BOURDIEU, 2004, p. 161). Como já referido, para esse autor os poderes sociais fundamentais são o capital econômico e o capital cultural.

Contar uma história é compreender o homem na sua totalidade existencial e, nas palavras de Ricoeur, “contamos histórias porque finalmente as vidas humanas têm necessidade e merecem ser narradas” (RICOEUR, 2012, p. 309).

Nessa direção, contar a história da concepção dos IFs significa partir dos contrastes ideológicos expressos nos modelos que determinaram as políticas e os contextos sociais para a EPT no país nas últimas décadas.

Contrastes significativos nas políticas para EPT: os modelos neoliberal e progressista

Na leitura da Constituição de 1988, intitulada Constituição Cidadã, a partir do período em que o Brasil começou a respirar ares da democracia sufocada durante os anos de ditadura militar, pode ser percebida a concepção de um Estado comprometido com o investimento em políticas sociais. Porém, um conflito se avizinhava nesse mesmo tempo, pois “o fenômeno da globalização da economia e a corrente hegemônica do neoliberalismo pregavam o ajuste do Estado à nova realidade mundial, segundo a qual prevalecia a lógica financeira sobre a social” (ORTIGARA, 2014, p. 40).

De forma resumida, a ideologia neoliberal se fundamenta na concepção de

Estado Mínimo e possui duas grandes premissas: a privatização das empresas estatais, ou seja, a diminuição da capacidade do Estado de ofertar serviços públicos; e as reduções da regulamentação (ou a desregulamentação) e da interferência dos poderes públicos sobre as organizações privadas (ORTIGARA, 2014).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a educação profissional ganhou destaque no atendimento aos interesses dos empresários na preparação de mão de obra e sua imediata inserção no mercado, fato que convencia, de certa forma, por meio da confiabilidade que a conquista de emprego atribuía o mérito à concepção neoliberal. As instituições públicas de ensino técnico ou superior sofreram diretamente esses efeitos, com seus funcionamentos quase impossibilitados pela falta de investimento financeiro e precarização dos serviços (AGUIAR; PACHECO, 2017).

O discurso deste governo era modernizar o ensino médio e o ensino profissional para que acompanhassem o avanço tecnológico, ao mesmo tempo em que atendessem às demandas do mercado de trabalho, as quais exigiam flexibilidade, qualidade e produtividade. Esses princípios foram colocados em prática com a aprovação da regulamentação para a educação profissional, através do Decreto nº 2.208/97, cujas linhas gerais já haviam sido incorporadas à LDB/96 (SAVIANI, 2016).

Entretanto, o que se observou na prática desta política de separação entre o ensino médio e o ensino técnico foi efetivamente:

- a) redução de custos, por meio de cursos curtos, supostamente demandados pelo mercado;
- b) descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública, para além do ensino fundamental;
- c) racionalização dos recursos existentes nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e Escolas Técnicas Federais (ETFs), consideradas escolas muito caras de preparação para o ensino superior;
- d) repasse de recursos públicos para empresas privadas para que assumam, em lugar do Estado, a educação dos trabalhadores;
- e) fomento à iniciativa privada propriamente dita. (SAVIANI, 2016, p. 155)

Esses dois documentos legais, a LDB/96 e o Decreto nº 2.208/97, acrescidos da Portaria Ministerial nº 646/97 e da Lei nº 9.649/98, que proibiam investimentos da União na educação profissional, formataram as normatizações de uma política educacional danosa e contrária à articulação entre educação e democracia, principais aspirações dos educadores (SAVIANI, 2016). Uma sistematização desses e outros atos está exposta no Quadro 1.

A partir de 2003, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, emergiu novamente a possibilidade de uma política pública para a educação profissional que trouxesse a superação desta dualidade estrutural entre formação geral e formação para o trabalho. Nessa esteira, a concepção de politecnicidade volta a ter relevância, tendo em vista que essa pressupõe que o trabalhador tenha condições de compreender o caráter e a essência de diferentes atividades e não apenas seja treinado para executar certas tarefas, determinadas pelas necessidades do mercado de trabalho (SAVIANI, 2003).

Quadro 1 – Sistematização das políticas para EPT no Governo FHC e no Governo Lula.

GOVERNO FHC	GOVERNO LULA
 <p>Fernando Henrique Cardoso</p>	 <p>Luiz Inácio Lula da Silva</p>
<p>Lei nº 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96)</p> <p>O ensino médio (EM) e a educação profissional são tratados em capítulos separados, respectivamente Capítulos II – Da Educação Básica e III – Da Educação Profissional. (BRASIL, 1996).</p> <p>A educação profissional é apresentada em apenas quatro artigos, do nº 39 ao 42. Este capítulo em especial é considerado minimalista, retrógrado e não contemplava as principais aspirações dos educadores (SAVIANI, 2016).</p> <p>Estes artigos foram regulamentados posteriormente, proibindo oficialmente o EM integrado (Decreto nº 2.208/97).</p> <p>O impacto na EPT desta separação explicitada na LDB é a marca estrutural da dualidade existente entre a educação geral e propedêutica e a educação profissional, conduta identificada com a política neoliberal vigente.</p>	<p>Lei nº 11.741/2008</p> <p>Esta lei altera o Capítulo II da LDB/96, redimensionando, institucionalizando e principalmente, integrando as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008a)</p> <p>Principais alterações:</p> <p>Ao Capítulo II é acrescida a Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo no Art. 36-C a forma integrada para a educação profissional técnica de nível médio articulada.</p> <p>O capítulo III, passa a ser Da Educação Profissional e Tecnológica.</p> <p>Revoga os § 2º e 4º do art. 36 e o parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394/96.</p> <p>Esta lei é uma consequência do Decreto nº 5.154/2004 e integra a educação profissional ao EM como queriam os educadores e teóricos.</p>

Continua...

Decreto nº 2.208/1997

Regulamentou o §2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 42 da LDB/96 (BRASIL, 1997).

Em seu Art. 2º apresenta a proposta da articulação do EM com a educação profissional:

A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

O impacto maior para a EPT está no Art. 5º:

A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Moura (2010) comenta que este decreto já é resultado da negociação do governo federal com o BID para o financiamento da reforma do ensino.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) este decreto não somente proíbe a formação integrada, mas regulamenta "formas fragmentadas e aligeiradas d educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado" (FRIGOTTO; CIAVATTA, RAMOS, 2012, p.25).

Decreto nº 5.154/2004

Revoga o Decreto nº 2.208/97 e dá nova redação ao §2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 42 da LDB/96 (BRASIL,2004)

O decreto é totalmente reescrito e em seu Art. 4º, § 1º, inciso I traz a alteração esperada:

§ 1o A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

Saviani (2016) chama a atenção para o fato de que este decreto introduz o conceito de itinerário formativo (Art. 3º) e, para além da integração horizontal do EM com a educação profissional, estipula a articulação vertical entre a formação técnica de nível médio e a educação tecnológica de graduação (Art. 6º). Estes dois pontos são fundamentais na posterior estruturação dos IFs: ensino médio integrado e organização pedagógica verticalizada.

Portaria Mec nº 646/1997

Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da LDB e no Decreto Federal nº 2.208/97 (BRASIL, MEC, 1997).

No Art. 2º, incisos I e II, reforça a exigência da oferta da educação profissional apenas na forma concomitante e subsequente:

I - cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino;

II - cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;

Em seu Art. 3º, obriga as escolas federais a reduzirem o número de vagas ofertadas para o EM:

As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96.

Portaria Mec nº 2.736/2003

Tem como ação fundamental a **revogação da Portaria nº 646/97** e a autorização da criação de vagas para o EM nas escolas federais de educação profissionais.

Em seu texto:

[...] considerando a política de abertura e expansão da educação profissional com elevação da escolaridade; considerando a histórica atuação de diversas instituições de educação profissional em ofertar cursos técnicos, integrando a formação final da educação básica com uma formação profissional; e considerando a necessidade do poder público em ampliar a oferta de vagas para o ensino médio[...] (BRASIL, MEC, 2003).

Lei nº 9.649/1998

Esta lei originalmente dispunha sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. Porém em seu Art. 47, alterou o Art. 3º da Lei nº 8.948/94, que passou a vigorar acrescido do seguinte parágrafo:

Art. 47: Art. 3º, § 5º:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998).

Esta "pequena" alteração na redação serviu para proibir o investimento do governo federal para novas unidades e ampliação das vagas e cursos para a EPT.

Lei nº 11.195/2005

Deu nova redação ao § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948/94 Art. 3º, § 5º:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005b).

Torna lei a possibilidade de a União investir na educação pública.

Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) Contrato de empréstimo BID 1052/OC-BR

Assinatura do contrato: nov/1997
Início das atividades: dez/1998
Encerrado em: nov/2008 (BRASIL, MEC/FNDE, 2008)

Visava a transferência, para a iniciativa privada, da gestão das escolas de ensino técnico cuja construção era realizada com recursos públicos. A educação profissional de nível técnico e a educação superior estavam a caminho da privatização. Ao mesmo tempo reduzia custos de custeio destas escolas, procurava atender aos interesses do mercado, tanto na exploração do 'nicho de mercado de formação de mão de obra', quanto na oferta de mão de obra qualificada no limite das necessidades do setor produtivo, sem desperdiçar recursos com a formação geral.

A União ficaria responsável pela manutenção do ensino fundamental (determinado pela constituição) e pelas escolas que não resultassem em lucro para a iniciativa privada.

O Guia de Execução do Proep trazia como eixo a separação formal entre EM e educação profissional e, para esta, o ordenamento de currículos sob a forma de módulos. (ORTIGARA, 2014).

Essa e outras avaliações demonstravam que o procedimento do MEC e do MTE, o primeiro pela reforma da educação profissional e incentivos do PROEP e o segundo pelo PLANFOR, visava atender a demandas por qualificação e (re)qualificação profissional da população adulta de baixa escolaridade através de uma rede específica de cursos de qualificação profissional de curta duração (educação profissional básica) completamente dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; 2012, p.38)

Lei nº 11.534/2007

Oficializa a Fase I do Plano de Expansão da Rede Federal, criando de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (BRASIL, 2007).

Cria:

- » as Escolas Técnicas Federais do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Canoas,
- » as Escolas Agrotécnicas Federais no Pará, Mato Grosso do Sul e Maranhão,
- » transforma a Escola Técnica Federal de Porto Velho em Escola Técnica Federal de Rondônia.

A partir desta constituição, estavam previstas na Fase I mais 33 Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds) e a criação de quadro de pessoal para outras 10 já existentes.

Segundo Aguiar e Pacheco (2017), "além da construção destas novas escolas, o governo Lula federalizou e incorporou à rede federal quase três dezenas de escolas comunitárias que haviam recebido recursos do extinto Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) de governos anteriores" (AGUIAR, PACHECO, 2017, p.19).

Segundo Pacheco, Caldas e Sobrinho (2010), para o presidente Lula era vital romper com o projeto de educação do governo FHC e reconhecer a importância desta área, em especial da educação tecnológica, para o desenvolvimento soberano do país. A pauta principal era a busca da indissociabilidade entre educação geral e educação profissional e, para isso,

O restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica, é fundamental para que esses objetivos sejam alcançados. [...] Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico, quanto um filósofo, ou escritor, ou tudo isso. (PACHECO, 2011, p. 11)

Nesse sentido de politecnicidade, citando Saviani (2003), é possível utilizar de forma análoga a terminologia tecnológica, mantendo seu sentido conceitual de união entre a teoria e a prática para uma educação que busca, “a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação” (SAVIANI, 2003, p. 146).

Várias medidas foram tomadas pelo governo Lula no sentido de implementar uma política educacional com essa acepção de politecnicidade que ultrapassasse “o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, [e que contribuísse] para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas” (PACHECO; CALDAS; SOBRINHO, 2010, p. 75). Ainda nas palavras desses autores, para que os IFs pudessem ser criados e a RFEPCT ser instituída, era necessário “forte esforço político, visando revogar o aparato legal responsável por impedir sua ampliação por todo o país” (PACHECO; CALDAS; SOBRINHO, 2010, p. 72).

As políticas progressistas executadas no Brasil pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, nesse momento, provocaram a retomada do crescimento econômico com a recuperação, modernização e implantação de novas tecnologias no nosso parque industrial. A necessidade de trabalhadores qualificados e integrados ao sistema de produção era imperiosa e estava vinculada à expansão da rede federal de EPT (AGUIAR; PACHECO, 2017).

A expansão tornou-se uma necessidade. A legislação promulgada no governo anterior, que restringia a criação de vagas e a construção de escolas, precisava ser revogada. Para iniciar com as mudanças, foi publicada a Portaria MEC nº 2.736/2003, que anunciava as propostas do novo governo: “considerando a política de abertura e

expansão da educação profissional com elevação da escolaridade” (BRASIL, 2003), era permitida outra vez a abertura de vagas no ensino público federal.

Outro ponto marcante foi a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que autorizou novamente a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio com o EM de forma integrada. Esse decreto em si não respondeu aos anseios dos educadores mais progressistas, entretanto, foi o resultado da correlação de forças, tanto no plano estrutural quanto no conjuntural da sociedade, e foi interpretado como um ganho político e sinalizador de mudanças futuras (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; 2012).

A expansão começou a ser realizada em duas fases; a Fase I do Plano de Expansão da Rede Federal, lançada em 2005 e oficializada pela Lei nº 11.534/2007, tinha o objetivo de estabelecer 60 novas escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados, periferias de metrópoles ou municípios interioranos desprovidos dessas instituições. Os cursos oferecidos por essas escolas deveriam estar articulados com as demandas sociais e peculiaridades regionais de geração de trabalho (BRASIL, 2010). O Quadro 2 apresenta essa e outras ações do Governo Lula.

A Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007 lançou a Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal, prevendo a implantação de 150 novas unidades de ensino, e tinha como tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país” (BRASIL, 2007a). O critério de definição das cidades-polo orientou-se por uma abordagem multidisciplinar que avaliou questões geográficas, demográficas, socioambientais, econômicas e culturais, com o destaque para as seguintes finalidades:

- a) distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino;
- b) cobertura do maior número possível de mesorregiões em cada Unidade da Federação;
- c) proximidade das novas unidades de ensino aos Arranjos Produtivos Locais instalados e em desenvolvimento;
- d) interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior;
- e) redução dos fluxos migratórios originados nas regiões interioranas com destino aos principais centros urbanos;
- f) aproveitamento de infraestruturas físicas existentes;
- g) identificação de potenciais parcerias (BRASIL, 2007a, p.1-2).

Quadro 2 – Ações do Governo Lula que resultaram na Lei nº 11.892/2008.

Ato Legal	Descrição
<p>Lei nº 11.184/2005</p>	<p>Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. (BRASIL, 2005a)</p> <p><i>A pauta discutida neste momento para a EPT era a transformação dos Cefets em Universidades Politécnicas /Tecnológicas. Porém, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), apesar destas instituições terem em sua trajetória histórica a defesa da educação para a formação humana integral baseada nos pressupostos da escola unitária, havia o receio de que com esta conversão a ênfase de sua atuação fosse predominantemente no nível superior de ensino e, aos poucos, o EM e técnico fossem superados (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, P. 50).</i></p> <p><i>E foi o que se observou na UTFPR. Apesar do Art. 4º, Inciso II desta lei expor como objetivo da UTFPR ministrar cursos técnicos prioritariamente integrados ao ensino médio, esta oferta diminuiu com o passar do tempo, sendo que em 2006 ofertaram 11 cursos técnicos integrados e 2 cursos técnicos subsequentes e em 2018 ofertam apenas 2 cursos integrados e 6 subsequentes na modalidade EaD.</i></p>
<p>Decreto nº 5.840/2006</p>	<p>Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja.</p> <p><i>O Proeja havia sido instituído em 2005 pelo Decreto nº 5.478, atendendo apenas a educação profissional para o EM. O novo decreto amplia para a Educação Básica, incluindo o atendimento ao ensino fundamental.</i></p> <p>O Art. 7º, Inciso I da Lei nº 11.892/2008, coloca como um dos objetivos dos IFs: ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;</p>
<p>Decreto nº 6.095/2007</p>	<p>Estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. (BRASIL, 2007)</p> <p>Com este decreto são estabelecidas as diretrizes da nova institucionalidade que será criada em dezembro de 2008. Em seu Art. 4º, § 2º estabelece:</p> <p><i>as novas instituições que serão formadas deverão ofertar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular; cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; bem como PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio.</i></p>
<p>Chamada Pública Mec/Setec nº 001/2007</p>	<p>Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal.</p> <p><i>Acolhe propostas de apoio à implantação de 150 novas instituições federais de educação tecnológica em 150 municípios distribuídos nos 26 estados e no Distrito Federal.</i></p> <p><i>Ao anunciar a intenção de implantar “uma escola técnica em cada cidade polo do país”, o Governo Federal assume o compromisso de vincular a oferta pública de formação profissional às estratégias de desenvolvimento socioeconômico sustentável, viabilizado pelo fortalecimento da atividade produtiva e da educação, ciência e tecnologia nas principais mesorregiões atualmente definidas (BRASIL, MEC/SETEC, 2007a).</i></p>

Continua...

<p>Chamada Pública Mec/Setec nº 002/2007</p>	<p>Acolhe propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Já estava previsto nesta chamada a criação dos 38 Institutos Federais, divididos entre todos os 26 estados e DF.</p> <p><i>A seleção das propostas foi realizada pela Setec utilizando os seguintes critérios: grau aderência da proposta aos termos da chamada pública; importância estratégica de constituição do IFET; número de campi que integrariam a proposta de constituição do IFET e o potencial de articulação de ações derivadas das políticas de educação, desenvolvimento socioeconômico e ordenamento territorial.</i></p> <p><i>Posteriormente deixam de ser chamados de IFET e passam a usar a denominação IF.</i></p> <p>No Item 1.2, já declarava: No que concerne à relação entre educação e trabalho, a missão institucional do IFET deve orientar-se pelos seguintes objetivos:</p> <p><i>1.2.1 — ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio, reafirmando a verticalização como um dos princípios do IFET; (BRASIL, MEC/SETEC, 2007b).</i></p>
<p>Lei nº 11.892/2008</p>	<p>Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. (BRASIL, 2008b)</p> <p><i>Salta de 140 escolas técnicas criadas entre 1909 e 2003, para 644 campi inaugurados até 2017. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram idealizados como uma política capaz de emancipar o trabalhador e valorizar as relações humanas, contrapondo-se às concepções neoliberais vigentes até 2002.</i></p> <p>Hoje, os IFs são referência quando se aborda a educação profissional técnica e tecnológica.</p>

Fonte: organizado pela autora (2019).

Todo esse processo de expansão das políticas para a EPT trouxe a necessidade do debate sobre a organização dessas instituições e seu papel no desenvolvimento social do país. O ápice deste diálogo do governo com a sociedade aconteceu com a sanção da Lei nº 11.892/2008, que concebeu uma institucionalidade inovadora, fortalecida como política em Rede e expandida em todo território nacional. A implementação sancionada tinha como foco principal a educação integral numa proposta de organização pedagógica verticalizada⁹, desenvolvida desde a educação básica até a superior, articulando ensino, ciência e tecnologia: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os IFs se organizaram a partir das estruturas pré-existentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas vinculadas às universidades e são, na opinião de Pacheco (2011), uma revolução na educação profissional, haja vista uma institucionalidade sem precedentes, pois são

⁹ Para Pacheco (2011), a organização pedagógica verticalizada está relacionada ao fato de os docentes atuarem em diferentes níveis de ensino, ao mesmo tempo em que oferece aos discentes o compartilhamento dos espaços de aprendizagem, possibilitando o delineamento de trajetórias de itinerários formativos que podem ir do curso técnico ao doutorado.

um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (PACHECO, 2011, p. 17)

Não à toa, a Lei nº 11.892 instituiu também a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que incorporou todos os trinta e oito IFs criados na intenção de se estabelecerem como rede social, “tendo como eixo norteador o ideário comum que sustenta sua razão de ser” (BRASIL, 2010, p. 24). Para seus idealizadores, em “rede” seria possível articular e organizar os saberes, estabelecendo vínculo entre a totalidade e as suas partes, tecendo relações sociais que propiciassem o compartilhamento de ideias, formando uma cultura de participação e renovação permanentes (BRASIL, 2010).

Se o objetivo do governo Lula com as duas fases da expansão da EPT era criar 210 novas escolas em todo território brasileiro para se somarem às 140 já criadas a partir de 1909, a Rede Federal extrapolou, e muito, esses números. Hoje, integram a Rede Federal, além dos trinta e oito IFs, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca/CEFET-RJ e de Minas Gerais/CEFET-MG, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (RJ). Juntos, possuem mais de 685 unidades espalhadas em todos os estados brasileiros, atendendo a mais de 568 municípios e um milhão de alunos (REDE FEDERAL, 2016).

A partir de dezembro de 2008, a EPT mudou seu rumo radicalmente e os Institutos Federais, “com uma proposta singular de organização e gestão, [passaram] a fazer parte indissociável da educação nacional” (BRASIL, 2010, p. 39). São uma desafiadora novidade que, em dezembro de 2018, completaram dez anos. A partir disso, podemos inferir que nesse período foi promovida uma revolução do ensino profissional, comprometido com um projeto democrático de sociedade fundada na igualdade política, na solidariedade entre indivíduos e na justiça social (PACHECO, 2011).

Com base no exposto, buscou-se narrar essa história no documentário “A origem de uma nova institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os Institutos Federais”. Nos capítulos a seguir, serão abordados: o caminho conceitual e metodológico utilizado na produção desse produto educacional, a análise dos dados

decorrentes da avaliação do documentário instrumento, bem como os desafios superados na produção de um documentário etnográfico. Na sequência, serão apresentadas algumas conclusões; ademais, no Apêndice A serão expostos dados adicionais referentes ao produto educacional e, no Apêndice B, será feita uma breve explanação da trajetória e importância dos entrevistados para esse documentário.

1 INTRODUÇÃO

“Ainda que se narrem os acontecimentos verídicos já passados, a memória relata, não os próprios acontecimentos que já decorreram, mas sim as palavras concebidas pelas imagens daqueles fatos, os quais, ao passarem pelos sentidos, gravaram no espírito uma espécie de vestígios.”
Santo Agostinho¹⁰

Ao abraçarmos a história recente da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como tema de pesquisa, optamos¹¹ por contá-la por meio de imagens fílmicas, fotográficas e sonoras. Começava a nascer, neste momento, o documentário “A origem de uma nova institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os Institutos Federais”. Simultaneamente, compreendemos a necessidade de estarmos atentos aos cuidados e ponderações que envolvem o processo de construção do conhecimento etnográfico, bem como os questionamentos sobre os registros das memórias dos sujeitos que, gentilmente, dispuseram-se a discorrer sobre o tema, considerando que o conjunto resulta no registro de memórias coletivas construídas e (re)significadas em ambientes contemporâneos.

Para Paul Ricoeur, “existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural” (RICOEUR, 1994, p. 85), representada na própria inevitabilidade de narrá-la como prática social em torno da constituição de uma memória coletiva que tem, por função, enraizar a identidade de um grupo na trama simbólica da cultura.

A EPT no Brasil teve, a partir de 2003, o maior processo de expansão desde o seu início, em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. Se nesse período de noventa e quatro anos foram construídas 140 escolas, desde 2003, em pouco mais de quinze, foram criadas mais de 500 unidades. Em 2016, o Brasil contava com 685 *campi* federais oferecendo educação técnica e tecnológica.

O processo de expansão tornou-se expressivo em função da unificação e legitimação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

¹⁰ Este e as demais citações no início dos capítulos são excertos do livro *Confissões de Santo Agostinho* (São Paulo: Abril, 1973b).

¹¹ Este e os demais capítulos a seguir se referem à base de um artigo sobre a elaboração e a produção do referido documentário. Por este motivo, optamos por utilizar a 3ª pessoa do plural na narração do texto (N.A.).

(RFEPCT) e com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Recorremos às narrativas dos envolvidos na gênese dessa institucionalidade para compor um documentário etnográfico, tendo o entendimento de que seria possível revelar uma realidade para além do que a história documental registrou. Queríamos um instrumento capaz de encantar o espectador nos labirintos dos fatos narrados, transformando “discursos aleatórios em um corpo vivo, uma alma que é o sentido do filme” (FREIRE, 2009, p. 52). Concomitantemente, submeter esse período da história à interpretação e reinterpretação críticas permanentes, reafirmando a importância desse momento para a educação brasileira.

Partindo de enunciados da Antropologia, um documentário etnográfico se propõe a

restaurar visualmente, através de fatos organizados numa sucessão temporal no interior de uma história considerada no cômputo de uma tradição narrativa específica, as relações entre os acontecimentos ou incidentes individuais vividos por grupos humanos [...]. (ROCHA; ECKERT, 2001, p. 3)

Como tal, um filme etnográfico revela em suas narrativas os modelos culturais nos quais os entrevistados e os autores estão inseridos. Mostra, pelo conteúdo, pela forma ou, ainda, por ambos, a forma peculiar como a história foi e é ainda vivida. Combinando *o que* é dito com o *como* é mostrado, imprime-se no texto imagético uma identidade específica, que traz, “de forma irrevogável, ‘algo genuinamente pessoal ao tema’, como dizia Truffaut” (FREIRE, 2009, p. 50).

A história da EPT no Brasil está registrada em produções acadêmicas, em muitos casos, pelas mesmas pessoas que narram as suas memórias nesse documentário. No mundo contemporâneo, a memória cumpre o papel de articular o tempo e a narrativa, organizando as ações humanas sucessivamente, “simulando o tempo num *continuum* de instantes logicamente hierarquizados, quando, no entanto, sua feição é granular e fragmentária” (ROCHA; ECKERT, 2001, p. 4).

Uma narrativa, ao articular os fatos dentro da temporalidade humana, adquire seu sentido, sua vida, sua existência própria. Logo, a narração permite que o ser humano se compreenda na dimensão temporal e histórica e, “mais do que isso, permite a compreensão de nós próprios na nossa historicidade” (FONSECA, 2009, p. 3).

Como aponta Ricoeur (2012), uma obra narrativa expõe o caráter temporal da experiência humana. Por estarmos vivos e por quisermos viver a vida e não perder o tempo, é que fazemos uso das narrativas para concebermos o discernimento do que somos e do mundo em que vivemos.

Recorremos, então, para reviver e recriar esses fatos marcados no tempo, às narrativas memoriais dos sujeitos presentes na estruturação das políticas educacionais que culminaram na criação dos IFs. Temos a intenção, assim, de revelar suas intencionalidades e descortinar aos olhos dos espectadores a transformação da história da educação profissional brasileira. Esse artigo é o resultado de nossas considerações sobre o processo de composição e produção desse documentário etnográfico e sua avaliação enquanto produto educacional.

2 O INTRINCADO CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO ETNOGRÁFICO

“Mas como diminui ou se consome o futuro, se ainda não existe?
Ou como cresce o pretérito, que já não existe, a não ser pelo
motivo de três coisas se nos depararem no espírito
onde isto se realiza: expectativa, atenção e memória?”
Santo Agostinho

Um documentário etnográfico como resultado de uma pesquisa científica deve representar o compromisso do pesquisador com a autenticidade e observância dos procedimentos metodológicos estabelecidos academicamente. Dessa forma, o primeiro cuidado que tivemos foi o de aprovar o conteúdo da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos.

Uma das provocações, atualmente, quando se fala em ética na pesquisa em Ciências Humanas, é procurar não a enquadrar na matriz existente da pesquisa biomédica. Ainda que muitos conceitos sejam semelhantes, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os riscos implicados na participação, faz-se necessário “entender que cada desenho metodológico pressupõe uma nova sensibilidade ética” (DINIZ, 2008, p. 421).

Definir com antecipação um roteiro de perguntas, como o solicitado nos protocolos dos CEP, pressupõe uma rigidez inexistente no formato de pesquisa adotado. Um roteiro etnográfico é construído na medida em que os eventos se sucedem e sua urdidura definitiva ocorre no término da edição das imagens. Conforme Diniz (2008), esta é a riqueza desta metodologia, pois, “diferentemente de outras narrativas visuais, em que o roteiro determina as gravações, no filme etnográfico os participantes reconstroem continuamente qualquer proposta de pré-roteiro” (DINIZ, 2008, p. 419).

Segundo Fonseca et al (1998), é procedimento clássico da etnografia que o investigador reavalie suas hipóteses a cada nova experiência. Isso significa, no caso de um documentário, estar flexível e perceber a necessidade de modificar o roteiro sempre que necessário. Mais ainda, a autora afirma que, na produção de um vídeo etnográfico, é preciso entender que os “atores são especiais – não decoram seus discursos, nem deixam mapear seus movimentos. A câmera suscita situações e reações que não podem ser previstas de antemão” (FONSECA et al, 1998, p. 2).

Os sujeitos que queríamos entrevistar para esse documentário pertenciam a

um grupo limitado, uma vez que nosso interesse eram os políticos¹² e teóricos¹³ que estiveram envolvidos, ou que influenciaram, direta ou indiretamente, as políticas para a EPT durante o governo Lula, tendo como delimitação de tempo os anos entre 2004¹⁴ e 2008¹⁵. Algumas dessas pessoas foram facilmente identificadas, pois seus nomes estavam divulgados em notícias da época.

Acreditávamos, porém, que outros sujeitos deveriam surgir à medida em que as entrevistas avançassem. Segundo Thiollent (1986), esta é uma das características e expectativas do campo da pesquisa social: a diversidade e a imprevisibilidade, pois, a cada encontro com um entrevistado, podem-se identificar novas redes e como essas se constituem com seus membros e articulam seus valores, espaços e trajetórias individuais em relação ao foco do estudo.

Baseadas nessa descrição, o grupo que pesquisávamos era composto por pessoas que pertenciam ao cenário público próprio das modernas sociedades, envoltos em suas complexidades e facilmente identificadas em entrevistas, artigos e livros sobre o assunto. Para exemplificar, trazemos uma fala do professor Eliezer Moreira Pacheco¹⁶, anotada no diário de campo, pois a gravação da entrevista ainda não havia iniciado. No momento em que foi lido o TCLE e entregue para assinatura, disse ele: *assino vários destes, o tempo todo*, numa clara demonstração da exposição natural destes sujeitos.

Trouxemos esta amostra, particularmente aqui, para corroborar a sensação de frustração que Fonseca (1995) refere quando estamos produzindo um vídeo. Às vezes, um evento acontece justamente no instante em que a câmera ainda não está ligada, acabamos de desligá-la ou, por algum problema técnico, a gravação não é efetivada.

Hartmann (2009) classifica essas situações como fatalidades, servindo de advertência aos pesquisadores de que não será possível registrar tudo. A autora

¹² Político, no entendimento desta pesquisa, refere-se àqueles que ocuparam cargo de gestão durante o período selecionado, mesmo sem vinculação político-partidária.

¹³ Teórico, no entendimento desta pesquisa, refere-se àqueles que contribuíram com a gestão para a elaboração das políticas de EPT.

¹⁴ Ano da aprovação do Decreto nº 5.154/2004, que é considerado um marco para as novas políticas da EPT, pois revogou o Decreto nº 2.208/97. Na prática, este decreto permitia novamente que as escolas oferecessem ensino médio integrado à formação técnica.

¹⁵ Ano da aprovação da Lei nº 11.892/2008, que oficializa e regulamenta a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e cria os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo território nacional.

¹⁶ O professor Eliezer Moreira Pacheco foi Secretário da Setec/MEC durante o período de 2005 a 2012. Mais informações sobre sua trajetória e importância para o documentário, encontram-se no Apêndice B.

lembra que “o produto final será uma soma de recortes, mais ou menos representativos, da realidade que se quer comunicar” (HARTMANN, 2009, p. 10). A importância do diário de campo no trabalho do antropólogo torna-se, nestas circunstâncias, indiscutível. A cena que fica gravada na memória do pesquisador é registrada posteriormente nas anotações de campo, para garantir a escrita do material literário. No entanto,

para o texto visual, o episódio era perdido (quem, aliás, não conhece a experiência desastrosa de passar horas gravando aquela cena, só para descobrir depois que a câmera estava defeituosa ou o microfone mudo). Assim, para trabalhar com vídeo, tive de aprender a lidar com minhas frustrações e trabalhar com um estoque de “dados” infinitamente mais restrito do que o armazenado na minha consciência. (FONSECA, 1995, p. 193)

Como agravante na nossa pesquisa, nos impusemos uma restrição forçosa em relação ao tempo de duração do documentário que, por ter a característica de um produto educacional, não queríamos muito longo. Produzimos mais de dez horas de entrevistas com oito interlocutores para, no final, editarmos um documentário de média metragem e tempo aproximado de quarenta e cinco minutos¹⁷. Aproveitando a afirmação de Fonseca (1995), a sedução da plateia depende, em grande parte, da escolha das falas. A mensagem transmitida deve ser clara e impactante, com o desafio em mente de conduzir o espectador “a mudar sua perspectiva, de forma que o ‘incompreensível’ se torne inteligível” (FONSECA, 1995, p. 196).

No enfrentamento dessas exigências implicadas nos dilemas éticos de um vídeo etnográfico, decidimos por compartilhar com os entrevistados a transcrição das falas gravadas para que, se fosse o caso, censurassem alguma cena. Da mesma maneira, cuidamos para evitar a corrupção do sentido de suas falas, abstando-nos ao máximo de retirá-las do contexto.

Considerando esses aspectos, definimos no TCLE que os riscos a que os entrevistados estariam submetidos seriam mínimos e que seus silêncios seriam respeitados caso surgisse alguma pergunta que não desejassem responder ou, no caso de alguma informação considerada sigilosa, os equipamentos de gravação seriam desligados.

¹⁷ Utilizamos as orientações fornecidas na MP nº 2.228-1/2001, Art.1º, que considera uma obra cinematográfica de curta metragem quando possui duração igual ou inferior a quinze minutos; de média metragem, com duração superior a quinze minutos e igual ou inferior a setenta minutos; e de longa metragem com duração superior a setenta minutos.

Em relação ao roteiro prévio, articulamos uma proposta de questionário semiestruturado, com questões oriundas das leituras teóricas sobre as novas políticas para a EPT. Objetivávamos dar liberdade aos entrevistados para discorrerem sobre o tema estabelecido e a narrativa de suas memórias, construídas na vivência e na lembrança de momentos organizados intelectualmente, onde encontraríamos a própria história que buscávamos.

Quando partimos efetivamente para a produção de dados, com o TCLE e o questionário semiestruturado definidos, adotamos a observação participante como técnica fundamental do método etnográfico a ser utilizada nessa pesquisa. Como qualquer prática, não basta apenas a teoria para que possamos executá-la bem. É na sua utilização que vamos aprimorando seu propósito.

Em cada contato inicial com os sujeitos, geralmente realizado via rede social WhatsApp, a prioridade era declarar a que instituição e programa a pesquisa estava vinculada e o que se buscava com a entrevista: realizar um documentário sobre a origem dos Institutos Federais utilizando as narrativas memoriais dos envolvidos neste processo. Procurando construir uma rede de contatos para que cada encontro nos levasse ao próximo, tomamos o cuidado de referir quem havia feito a indicação desse ou daquele nome.

Cada entrevista foi considerada como única. Era necessário conseguir o máximo de informações nesses encontros. É importante frisar que surge certa insegurança nessa condição, pois não se queria nenhuma “fatalidade” de deixar passar alguma informação que pudesse vir a ser essencial para o desenrolar do roteiro final. A ansiedade é inevitável a cada nova entrevista, como na experiência relatada por Foote-Whyte (1975), com os questionamentos sobre “qual o momento apropriado para perguntar, assim como o que perguntar” (FOOTE-WHYTE, 1975, p. 81).

A preparação da entrevistadora¹⁸ amadurecia a cada encontro e, com o intuito de ilustrar sobre o período de interesse, elaborou-se uma linha do tempo¹⁹ com os atos legais do Governo Lula de 2003 a 2008. No momento em que essa linha do tempo

¹⁸ Para fins de esclarecimento, utilizamos a 3ª pessoa do plural durante a escrita desse trabalho por considerá-lo uma obra coletiva e cúmplice, compartilhada desde o início entre a mestranda e a orientadora, que esteve sempre presente, guiando os rumos desta investigação. As entrevistas, porém, foram realizadas exclusivamente pela mestranda do programa. Por esse motivo, usaremos o termo “entrevistadora” quando se relacionar especificamente às entrevistas (N.A.).

¹⁹ As autoras elaboraram uma linha do tempo expondo as ações legais que o Governo Lula executou entre 2003 e 2008, a fim de oportunizar aos entrevistados o cenário das alterações na legislação e, conseqüentemente, nos rumos das políticas para EPT. A linha pode ser visualizada no Apêndice E.

foi mostrada aos entrevistados, surgiram reações inesperadas e fatos inusitados. O professor Edmundo, ao ver a foto de um antigo Ministro da Educação (professor Paulo Renato, governo FHC) falou: *Paulo Renato. Engraçado, uma vez conversei muito com o Paulo Renato. Ele tinha uma visão interessante, ele já pensava em alguma coisa. Ele não sabia exatamente o quê, mas ele dizia [que] as escolas tinham que ter um outro papel [...]. Mas ele também não mexeu em nada, deixou rolar. Ao contrário, apoiou aquelas tragédias. Não sabe nem o que fez.*

A professora Jaqueline Moll²⁰, ao olhar a mesma linha do tempo, pergunta: *a gente começa a chorar agora? E apontando para o período de FHC, se começar a chorar agora, eu choro até por esses aqui [...] Então assim, vou te dizer que isso remonta num momento tão grave da história do país que a gente volta, não para 1996, [mas] Saviani diz que nós estamos nos anos 1930. As falas, as ações, a gente chega na idade média daqui a pouco, eu acho.*

Para o professor Eliezer, entretanto, visualizar essa linha do tempo trouxe outro sentimento: o esquecimento. Ao vê-la, comentou com a entrevistadora que *se um dia tu puderes me mandar essa linha do tempo, eu agradeceria. [...] Porque eu não lembro mais assim das coisas.* Por serem lembranças de fatos ocorridos há mais de dez anos, evocamos Halbwachs (1990), que nos alerta que o esquecimento é mais evidente quanto mais distante no tempo nos encontramos dos acontecimentos.

Os relatos acima, assim como muitos outros, não entraram na edição final do roteiro em função do escopo do projeto, mas ajudaram no aprendizado de olhar e ouvir. Segundo o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, é disciplinando estes “atos cognitivos” (OLIVEIRA, 2006, p. 18) que o pesquisador constrói seu saber. Para nós, a montagem final não deveria ser somente uma colagem de cenas, mas queríamos transportar esses sentimentos para a tela, num compartilhar de experiências com os espectadores, pois “difícilmente pode-se participar de um debate sem se envolver” (FOOTE-WHYTE, 1975, p. 81).

Como reflexão, trazemos aqui um sentimento despertado durante essas observações, quando a entrevistadora se defronta fisicamente com os provocadores de suas inquietações: entrevistar os teóricos utilizados na conceitualização da própria pesquisa. É certo que na cultura escrita, em um livro ou artigo, existe uma distância

²⁰ A professora Jaqueline Moll foi Diretora do Departamento de Políticas e Articulação Institucional da Setec/MEC entre os anos de 2005 a 2007. Mais informações sobre sua trajetória e importância para o documentário, encontram-se no Apêndice B.

entre o autor e o leitor, que aumenta na medida em que o escritor “não sabe para quem está escrevendo e o leitor, por seu lado, lida cada vez mais com textos ‘sem rosto’ – cujos autores moram longe ou então já morreram” (FONSECA, 1995, p. 201).

Em determinado momento, a entrevistadora se deparou com uma situação que relembrou suas épocas de tietagem infantil: conhecia os narradores quase que intimamente em seus pensamentos teóricos, posto que lidos à exaustão para compor o universo conceitual da pesquisa, da mesma forma que admirava o músico famoso na televisão. A sensação de conhecê-los era palpável. Eles, entretanto, a viam pela primeira vez, leitora desconhecida. Era, naquele instante, a representação do público que preenche com um rosto e uma voz a distância existente entre leitor e escritor.

Um outro aspecto a zelar foi em relação à composição das imagens, que se procurou manter com a maior objetividade possível, utilizando a câmera parada com foco no entrevistado na maioria das cenas. Esse enquadramento serviu, da mesma forma, como uma alternativa para as ocasiões em que os espaços em que a entrevista ocorria eram pequenos e não comportavam a entrevistadora e o(a) narrador(a) lado a lado. Explicitamos aqui que o equipamento utilizado para a captação das imagens era o próprio celular da entrevistadora, um microfone de lapela e um tripé.

A ideia, com essa atitude, era não desviar a atenção dos espectadores, deslocando eventualmente o foco dos entrevistados para a entrevistadora (FONSECA et al, 1998) e manter uma atitude conservadora em relação às técnicas utilizadas pela etnografia pós-moderna. O propósito estava centrado no valor das narrativas memoriais dos sujeitos que construíram a nova política para a educação profissional e tecnológica no Brasil por meio da criação dos Institutos Federais.

3 MEMÓRIAS, NARRATIVAS E INTRIGAS: O QUE SE REVELA NUM DOCUMENTÁRIO ETNOGRÁFICO

“Compreenderá então que a duração do tempo não será longa, se não se compuser de muitos movimentos passageiros. Ora, estes não podem alongar-se simultaneamente”
Santo Agostinho

Novas tecnologias influenciam a sociedade, modificando profundamente a forma como o homem urbano percebe ao outro e a si mesmo. Em relação à pesquisa antropológica, não é diferente, e os recursos audiovisuais tornaram-se um instrumento valioso para as práticas etnográficas. Segundo Rocha e Eckert (2013), a pesquisa das culturas urbanas contemporâneas, ao se utilizar de imagens

propicia aos grupos sociais estudados compartilhar das experiências de construção de imagens de si, alcançando, assim, a produção antropológica uma eficácia simbólica na construção de memórias coletivas em comparação com a cultura escrita que orienta os meios acadêmicos. (ROCHA; ECKERT, 2013, p. 10)

As memórias de um indivíduo podem ser individuais ou coletivas, dependendo da perspectiva com a qual as analisamos. Por certo, as lembranças de uma pessoa são individuais no momento em que são por ela relatadas e que lhe são “comuns com outras que não seriam consideradas por ele a não ser sob o aspecto que lhe interessa” (HALBWACHS, 1990, p. 53).

Ao evocar essas lembranças, porém, percebe-se que elas não estão completamente isoladas de referências exteriores, sendo seu acesso realizado por meio de palavras, ideias e tempos emprestados de seu meio. Ao evocarmos nossas memórias, acabamos por nos apoiar na memória do grupo ao qual fazíamos parte no momento vivido. Dessa maneira, essas lembranças apresentam-se coletivas, porque, “em realidade, nunca estamos sós” (HALBWACHS, 1990, p. 26).

A memória coletiva contém em si as memórias individuais, mas com essas não se embaralham. A memória coletiva apresenta o quadro de um grupo de pessoas envolvidas em determinado período de tempo e espaço passados. As memórias individuais das pessoas que compunham esse grupo refletem-se na parte do que foi visto, feito e pensado naquele tempo, apesar de “não se [confundir] com a dos outros” (HALBWACHS, 1990, p. 54).

A fala da professora Jaqueline é elucidativa sobre participar de um determinado grupo quando comenta que *nunca vou esquecer, esse para mim é um preâmbulo para pensar esse debate na institucionalidade. Porque eu estava no grupo muito vinculada ao Dante Moura, discutindo muito o que que significaria mesmo se tornar Instituto Federal [...]. E aí a gente diz, bom, mas que mudança é essa? Uma mudança que vai diminuir a importância, o impacto e o papel, havia uma luta, né? Houve uma luta desde o [Decreto] 5154 para fazer o ensino médio integrado acontecer.*

No entanto, quando o grupo social que detinha a sequência dos acontecimentos não existe mais, a memória coletiva tende a se dispersar, absorvida por novos grupos que se formam e para os quais essas lembranças não importam. Segundo Halbwachs (1990), “o único meio de salvar tais lembranças é fixá-las por escrito em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem” (HALBWACHS, 1990, p. 80).

Essa afirmação pode ser comprovada quando a professora Cláudia Schiedeck Soares de Souza²¹ expressa que *essa história [dos Institutos Federais] precisa ser contada, porque se ela não for contada vai ficar parecendo que sempre tudo foi muito fácil, que tudo se resume a resmungar aqui, resmungar ali e que as coisas acontecem. Não, não é verdade. Isso exige muito trabalho, muita dedicação, muito compromisso de todos.*

Retomando a afirmação de Rocha e Eckert (2013), o pesquisador que adota a metodologia antropológica (etnografia) pode, excetuando a escrita, utilizar-se das tecnologias audiovisuais para compartilhar as memórias de um grupo estudado, revelando territórios outrora não percebidos. A ressignificação de narrativas no presente, do tempo passado, quando registradas nas imagens de um documentário etnográfico, propõem-se a compor visualmente os fatos em uma sucessão temporal no interior da história vivida (ROCHA; ECKERT, 2013).

A etnografia da duração, termo cunhado por Rocha e Eckert (2013), busca desenredar esse cenário intrincado, onde o tempo social e o tempo da duração se sobrepõem nas narrativas dos habitantes das grandes cidades contemporâneas. A etnografia da duração permite a tradução das narrativas desses habitantes em seu

²¹ A professora Cláudia Schiedeck Soares de Souza foi Diretora do Cefet/BG durante os anos de 2007 e 2008. Mais informações sobre sua trajetória e importância para o documentário, encontram-se no Apêndice B.

desejo de transcender o tempo, quando o presente é introduzido no passado e o passado é conservado dentro do presente por meio de suas memórias.

Nessas condições, realizar uma etnografia da duração seria moldar a matéria do tempo, tendo o recordar como uma atividade de dispor no presente as narrativas de um passado vivido e pensado. As lembranças não seriam apenas uma versão do passado, mas uma organização harmoniosa da recordação a partir de fragmentos vividos que, na sua ordenação ou ondulação narrativa, aparecem com uma série de rupturas em relação à própria continuidade do tempo (ROCHA; DEVOS, 2008). Não por acaso, em determinado momento da entrevista, referindo-se ao governo de Fernando Henrique Cardoso, a professora Marise Ramos²² diz que *essa é uma questão importante que vale trazer pra cá e voltar. O que que acontecia naquela época, neste contexto do final dos anos noventa?*

Relembrar seria a maneira de possibilitar ao tempo, durar. A memória narrada concorreria para que

às faces do tempo que corre sem cessar, em direção à morte dos indivíduos e dos grupos sociais, a memória [acrescente] a possibilidade de regressar, de regredir, de repetir. Neste sentido, a narrativa é fundamental para inserir, no próprio “fio” temporal do discurso, os retornos dos fragmentos do vivido humano. (DEVOS, 2005, p. 16-17)

Nesses entrelaçamentos de tempos e espaços sociais, a memória coletiva permite um momento imaginário dentro do fantástico, onde é possível resgatar imagens que não são mais, que se situam fora do seu tempo. Simultaneamente, propiciam o próprio encurtamento destas distâncias, perpetuando-se a representação do corpo coletivo (ROCHA; ECKERT, 2001).

Um registro documental no campo da etnografia da duração trabalha com três modos de representação da situação passada. O primeiro deles trata do tempo prefigurado e refere-se à relação existente entre o tempo etnográfico e sua representação enquanto narrativa no roteiro de gravação. O tempo configurado refere-se à trama percebida no roteiro da edição e que dá origem à intriga. Por fim, a “mediação do tempo reconfigurado, referente à experiência do espectador com a obra produzida e a sua projeção na tela” (ROCHA; ECKERT, 2001, p. 8).

Especialmente sobre a intriga, Ricoeur (2012) esclarece que se trata da

²² A professora Marise Nogueira Ramos foi Diretora de Ensino Médio da Semtec/MEC nos anos de 2003 a 2004. Mais informações sobre sua trajetória e importância para o documentário, encontram-se no Apêndice B.

conciliação entre alguns eventos singulares que aparecem na narrativa e na história narrada como um todo. Essa conciliação apresenta dois sentidos: “uma história é feita de... (acontecimentos) na medida em que a intriga transforma esses acontecimentos em... (uma história)” (RICOEUR, 2012, p. 303). O evento em si é definido a partir da sua contribuição para o desenvolvimento da intriga. Logo, a história deve conferir uma ordem compreensível a esses acontecimentos, que conduzem a uma conclusão, e é “na intriga que a ação tem um contorno, um limite e, em consequência, uma extensão” (RICOEUR, 1994, p. 67), delimitada pelo tempo da obra.

Na montagem da narrativa do documentário, o tempo vazio entre dois ou mais acontecimentos é excluído e, por exigência da compreensão da obra, o espectador é lançado à lógica temporal e não cronológica da intriga (RICOEUR, 1994). Em função da ordenação de falas na edição do documentário e por termos à disposição a narrativa de diversos sujeitos, podemos identificar estes momentos em que a intriga surge e delinea nossa história.

Destacamos a sequência de falas a seguir, em que os entrevistados contrapõem as políticas educacionais de orientação liberal (governo FHC) e progressistas (governo Lula), perpassando, ao menos, treze anos:

Professora Jaqueline: *E a Rede Federal tinha sofrido muito no governo Fernando Henrique Cardoso. Porque ela estava à beira do final, do seu fechamento. Inclusive tive acesso e tenho esse material na universidade: os relatórios feitos pelo Ministério da Economia e Planejamento na época, sobre o custo e recomendações de que, de fato, se passasse essa formação que a Rede Federal fazia [e] que o país não tinha por que ter esse custo.*

O professor Dante Moura²³ complementa: *E é exatamente aí, casando com a intencionalidade de fazer a separação obrigatória, partindo de uma crítica à educação profissional que existia nas então escolas técnicas federais e nos quatro Cefets que já existiam naquele momento, de que eram [cursos] muito caros para as pessoas que depois não iriam trabalhar obrigatoriamente naquela profissão. Essa era a crítica que era feita. Só que essa crítica [era] carregada de uma ideologia que veio se materializar depois no decreto 2.208²⁴.*

²³ O professor Dante Henrique Moura atuou como colaborador externo do MEC entre os anos de 2005 a 2007. Mais informações sobre sua trajetória e importância para o documentário, encontram-se no Apêndice B.

²⁴ Em 1997, regulamentando a separação entre a educação básica e a profissional estabelecida pela LDB de 1996, é publicado o Decreto nº 2.208. A partir deste momento, as instituições federais estavam

Professor Dante: *E aí, no ano de 2003 acontecem dois grandes seminários para discutir esses rumos da educação profissional. É desse seminário que surge, que é publicado, que surge aqui não, que se forja, que é produzido e é publicado em 2004 aquele documento “Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica”, que é uma crítica radical a tudo que tinha acontecido nos anos de 1990, apontando para essa necessidade dessa formação humana, plena, omnilateral, politécnica; e que a educação profissional não poderia ser descolada da educação básica.*

A defesa da educação técnica integrada à educação básica está presente no debate teórico da EPT no Brasil como fundamento da busca pela superação histórica da dualidade educacional²⁵ entre formação específica e formação geral, deslocando o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana (MOURA, 2010). A politecnia “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p.140), pressupondo que o trabalhador possa ter condições de compreender o caráter e a essência de diferentes atividades e não apenas seja treinado para executar determinadas tarefas que se encaixem nas necessidades do mercado de trabalho.

Sobre isso, mais adiante, o professor Dante fala que *os conceitos que estão na base do ensino técnico integrado, na luta de redirecionar o caminho da educação, dessa educação subordinada ao mercado, [de] uma educação que leve em consideração as necessidades do mundo do trabalho, porque nós vivemos na sociedade capitalista, onde o trabalhador vende a sua força de trabalho e essa força de trabalho, para ela ser atrativa, ou para o capital ou para o Estado, que é para quem ele vai vender sua força de trabalho, ela tem que ter um conhecimento que possa ser transformado em trabalho que interessa a quem está comprando.*

A sociedade capitalista é dividida em duas classes fundamentais, os proprietários e os não proprietários. Sobre essa segmentação, Karl Marx refere que, para aqueles que não possuíam propriedades nem capital e frente à necessidade de

autorizadas a ofertar apenas as modalidades concomitante (para estudantes que estão cursando o ensino médio e querem complementar a formação) e subsequente (para quem já concluiu o ensino médio), desvinculando o ensino médio da formação profissional.

²⁵ Dualidade educacional é a expressão que reflete a fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados, reproduzindo a diferenciação existente das classes sociais, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, com uma rede para a formação dos trabalhadores e outra para a elite intelectual. Sobre dualidade, ver: BAUDELLOT; ESTABLET (2014), CIAVATTA; RAMOS (2011), FRIGOTTO; CIAVATTA (2003), FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS (2012), KUENZER; GRABOWSKI (2006), MOURA (2010), NOSELLA (2007), SAVIANI (1989, 2003, 2007).

sobreviver, se viram obrigados a vender sua força de trabalho, sendo, desde então “condenado[s] ao papel de assalariado[s] durante toda a sua vida” (MARX, 2013, p. 17). A proposta da politécnica se apresenta como alternativa para a superação dessa dualidade estrutural, concebendo uma educação profissional e geral integrada, já que o trabalhador, para aprender uma função, precisa do trabalho intelectual, bem como o intelectual se utiliza da prática, da ação manual, para agir sobre a realidade (SAVIANI, 1989).

Conseqüentemente, quando os IFs são criados com o objetivo de ofertar ensino médio integrado à formação profissional, temos, na fala da professora Maria Ciavatta²⁶, o que isso significou: *nós achávamos que ia ser muito difícil neste contexto a formação integrada tomar corpo e se tornar algo aceito pelas escolas. Aí entra a criação dos institutos.*

Os Institutos Federais foram criados com o entendimento de que o trabalho é uma “atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção” (VIDOR et al, 2011, p. 47), e são considerados uma revolução na educação profissional, haja vista uma institucionalidade sem precedentes, nacional ou internacionalmente falando (PACHECO, 2011).

Podemos visualizar, nos trechos selecionados, alguns dos eventos que, nessa narrativa, compõem a história da criação dos IFs. Porém, é preciso estarmos atentos, pois, em um documentário etnográfico comprometido com o estudo de memória, a arte de narrar, ou seja, de entrelaçar estes eventos e tecer a intriga, é

decorrente de operações cognitivas específicas, através das quais o antropólogo extrai de uma simples sucessão de acontecimentos uma configuração de sentido, construída na ordem da linguagem cinematográfica, através de suas formas simbólicas expressivas. (ROCHA; ECKERT, 2001, p. 9)

Por ser esta extração uma atribuição do pesquisador/autor, pode-se entender por que uma obra é distinguível de outras, mesmo ao abordarem assuntos semelhantes. O pesquisador/autor é aquele que combina e organiza os eventos a partir do lugar no mundo em que está estabelecido. Dessa forma,

²⁶ A professora Maria Ciavatta é pesquisadora e teórica com produção na área de Trabalho e Educação. Mais informações sobre sua trajetória e importância para o documentário, encontram-se no Apêndice B.

ao agir sobre o seu processo criativo, [deixaria] seus traços na obra. Decifrar esta última seria, portanto, descobrir seu criador, suas qualidades e suas fraquezas, seus gostos e suas antipatias, enfim, penetrar o homem para, assim, penetrar a obra. (FREIRE, 2009, p. 52)

Como pode, então, o pesquisador/autor ser objetivamente científico, transmitindo exatamente o que viu, ouviu e sentiu, trazendo autenticidade e verdade ao roteiro, se, mesmo não querendo, acaba por utilizar recursos retóricos e semânticos que expõem seu ponto de vista e trazem as marcas da sua subjetividade?

Tanto na produção escrita quanto na produção visual, o processo de tradução da realidade na construção do produto final pelo pesquisador carrega a ruptura existente entre a realidade e sua representação. Em uma tomada audiovisual, a própria escolha da perspectiva, do objeto ou mesmo do enquadramento, contradiz a ideia de ser um aspecto regulado apenas pela técnica. Na etapa da montagem, ainda mais, pois “não há como negar que o trabalho analítico, a qualidade dos dados, dependem, acima de tudo, da arte do criador” (FONSECA et al, 1998, p. 5).

Para Oliveira (2006), o pesquisador não está solitário, mas imerso socialmente em diversos grupos, seja familiar, profissional ou de lazer, para citar alguns. Por conta disso, seu pensar é fruto destas representações coletivas. Esse novo enredamento traz em si a relação dialética intercambiável entre o controle das técnicas da cultura antropológica, “disciplinadas pela disciplina [...] própria das ciências voltadas à construção da teoria social” (OLIVEIRA, 2006, p. 18) e à interpretação dos dados pelo antropólogo.

Em um documentário etnográfico, que apresenta uma “forma histórica determinada de vida” (ROCHA; ECKERT, 2001, p.10), a objetividade do par autenticidade/verdade é

considerada fora de sua significação ético-moral, eliminando-se as indagações a respeito dos arranjos entre as estruturas cognitivas e as forças pulsionais humanas e o meio cósmico e social, e afastando-o da aventura que encerra a configuração do conhecimento humano, para além do cogito e da razão. (ROCHA; ECKERT, 2001, p. 10)

O pesquisador/autor tem, então, a responsabilidade de costurar esses dois pontos significativos para que a obra tenha uma dimensão etnográfica: um deles, a objetividade para apresentar o tempo cronológico na lógica da expressão do real, cenário próprio das narrativas registradas no trabalho de campo (ROCHA; ECKERT,

2001). Para Ricoeur (2012), trata-se da dimensão episódica, aquela “que faz pender o tempo narrativo para o lado da representação linear do tempo” (RICOEUR, 2012, p. 304).

O outro ponto trata da representação não cronológica e subjetiva (dimensão configurante), que coloca na estruturação da montagem das representações simbólicas “a possibilidade de re-construção de uma intriga onde o antropólogo estabelece o pertencimento da ação narrada a um conjunto de traços estruturais de uma dada ordem simbólica, portanto, cultural” (ROCHA; ECKERT, 2001, p. 10). Esse momento, para Ricoeur (2012), reflete a transfiguração ou metamorfose da sucessão dos eventos em uma totalidade significativa, permitindo que a história possa ser compreendida.

Isso reforça que cada documentário etnográfico é único na sua compreensão e representação da realidade investigada, desequilibrando e desafiando os saberes referenciais dos espectadores e do próprio pesquisador. Desse modo, ao causar certo estranhamento em seus códigos culturais e tirando-os de seus lugares centrais no mundo, acaba por despertar um processo de descoberta do outro e da constatação das diferenças culturais existentes na sociedade (ROCHA; ECKERT, 2001).

Para seguir o rigor teórico que se impõe numa pesquisa etnográfica, com a mesma seriedade realizamos o recorte das falas dos entrevistados para a montagem final do roteiro deste documentário. Dentro dos critérios estabelecidos pelos descritores dessa pesquisa, foram selecionados os trechos que, ao darem sentido à história narrada, também ecoaram fundo na alma das pesquisadoras.

4 AS NARRATIVAS MEMORIAIS E SEU USO COMO PRODUTO EDUCACIONAL: AVALIAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO

“Pergunto a todos se preferem encontrar a alegria na verdade ou na falsidade. Todos são categóricos em afirmar que a preferem na verdade, como em dizer que desejam ser felizes. A vida feliz é a alegria que provém da verdade.”
Santo Agostinho

Na edição de um documentário, o autor seleciona as cenas diversas que vão compor uma narrativa sequencial coerente e atraente, convertendo o som das palavras e as imagens em vida e instabilidade. Aparecem nesse momento “novas formas de narração: tramas mais complicadas, ironias multifacetadas, com ambiguidades não resolvidas” e ainda “a justaposição de depoimentos, às vezes contraditórios, e a ausência de qualquer comentário nosso [do autor] são táticas que obrigam o espectador a escutar bem as diferentes personagens, a procurar a lógica articulada nas suas falas” (FONSECA, 1995, p. 200-201).

Surge, então, um novo ângulo para a trama: a relação pesquisador e entrevistado é complementada com o olhar do telespectador. As narrativas e as intrigas advindas da colagem audiovisual composta por “rasgos da realidade social” (FONSECA, 1995, p. 200) devem conduzir o espectador a conclusões que, mesmo parecendo pouco nítidas, têm a intenção de serem provocativas em relação à compreensão de “determinados conceitos, hábitos, valores, técnicas, comportamentos, modos de ser e de pensar de uma cultura” (HARTMANN, 2009, p. 6).

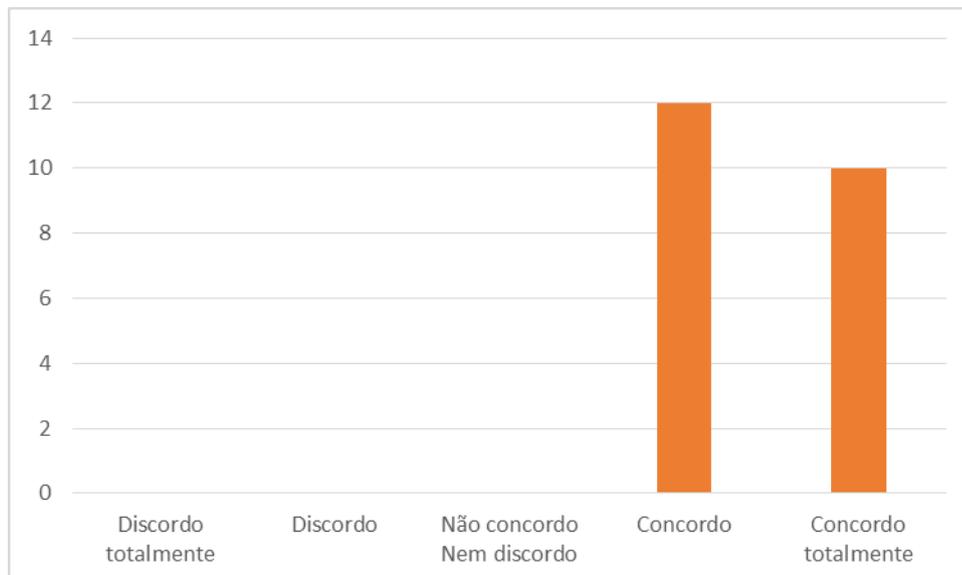
Elegemos os estudantes da segunda turma do Mestrado ProfEPT do *Campus* Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) como público de excelência para realizar a avaliação desse documentário, inicialmente, por serem os sujeitos a quem esse material educativo destina-se enquanto objeto facilitador da experiência de aprendizado (LEITE, 2018), haja vista que são estudantes de um mestrado profissional da área de ensino. Tínhamos também a intenção de averiguar a consolidação entre a historicidade política emergida durante a pesquisa e o conhecimento por eles adquiridos ao longo dos dois semestres cursados, buscando a relação entre a própria existência desse mestrado e a história da EPT.

O instrumento de avaliação que construímos constava de uma breve sinopse sobre o documentário e da apresentação dos critérios que os estudantes utilizariam

para classificar de forma objetiva as assertivas sobre o conteúdo do produto. Em relação aos critérios, os avaliadores puderam escolher entre cinco níveis de julgamento: “Discordo Totalmente” e “Discordo”, para uma avaliação negativa; “Não Concordo e Nem Discordo”, para uma avaliação de caráter indiferente; “Concordo” e “Concordo Totalmente”, para uma avaliação positiva. A avaliação ocorreu no dia doze de abril do corrente ano nas dependências do *Campus* Porto Alegre do IFRS e contou com a presença de vinte e dois estudantes.

A primeira afirmativa do instrumento de avaliação questionava se o documentário apresentava com clareza as motivações que acabaram por definir as políticas educacionais que conceberam os IFs. Neste quesito, obtivemos todas as respostas de caráter positivo, sendo doze para “Concordo” e dez para “Concordo Totalmente”, conforme exposto no Gráfico 1.

Gráfico 1. O documentário consegue apresentar claramente quais as motivações que acabaram por definir as políticas educacionais que conceberam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.



Fonte: dados da autora (2019).

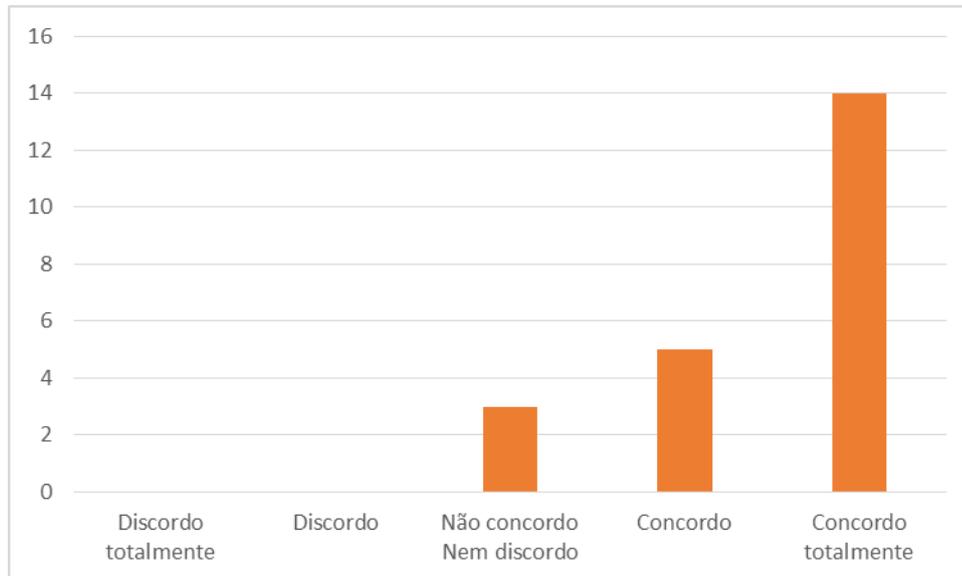
Em relação a este ponto, trazemos como referência a fala do professor Eliezer, quando comenta que *os Institutos são um retrato também do momento que o país vivia, de buscar um caminho próprio, de independência, [de] não copiar um modelo estrangeiro. Os Institutos são aquilo que o Paulo Freire chamava de inédito viável. É tu construir uma coisa nova, absolutamente nova. Não tem nada também de*

surpreendente tu criar uma coisa nova, pelo contrário, educação é isso, tem que estar criando coisas novas sempre [...]. Nós, como pessoas progressistas, de esquerda, nós sempre tivemos muita crítica à educação profissional desenvolvida no país, de formação de mão de obra para o capital. O grande exemplo disso é o sistema S, faz um excelente trabalho, claro, com o dinheiro que eles também recebem é impossível não fazer um excelente trabalho. São dois e meio da folha de pagamento, da folha de pessoal de todas as empresas, mas é um trabalho destinado à formação de mão de obra, de profissionais, eventualmente bem preparados, mas não à formação da cidadania, mas para serem funcionários.

Somamos a esta colocação o seguinte trecho, da professora Jaqueline, que complementa, dizendo *que mexer nos lugares assentados numa sociedade de matriz escravocrata como a nossa é algo muito difícil, né? É como se fosse um bonde, [onde] tu já tens os lugares determinados e os pobres ficam amontoados lá atrás, se puderem subir no ônibus, né? A maioria não vai subir. E na frente os outros estão bem sentadinhos e vão ao seu destino. Então eu acho assim, para poder pensar no debate da nova institucionalidade, dessa institucionalidade como Instituto Federal, tem que pensar nessa moldura que tem a ver com essa questão do papel e do lugar dos Institutos Federais, da Rede Federal na educação brasileira, nesse país, que se queria fazer para todos. Onde é que entra essa dimensão da formação técnica e tecnológica? Ela entra numa intersecção nova, numa interface nova. Quando tu consegues construir o ensino médio integrado, que possibilita a esse estudante que termina o ensino médio tanto ascender ao ensino superior com qualidade, quanto ir para o mundo do trabalho com qualidade, com autonomia de pensamento, com capacidade inventiva, capacidade de resolução de problemas, tu estás introduzindo algo novo no sistema educacional brasileiro.*

No segundo questionamento, questionamos se o documentário conseguia delimitar as relações ambivalentes que determinaram historicamente a dualidade estrutural entre educação propedêutica e educação profissional. Do total de respostas, dezenove espectadores avaliaram positivamente, sendo quatorze assinalando “Concordo Totalmente” e cinco “Concordo”. Três espectadores mantiveram-se indiferentes, marcando a opção “Não Concordo e Nem Discordo” (Gráfico 2).

Gráfico 2. O documentário consegue delimitar as relações ambivalentes que determinaram historicamente a dualidade estrutural entre educação propedêutica e profissional.



Fonte: dados da autora (2019).

A respeito disso, a professora Marise lembra que, na década de 1990, *you had the government with a neoliberal determination, with an idea of this rationalization of networks, of teaching systems, etc.* Nessa época, o governo FHC promulgou o Decreto nº 2.208/97, que separava o ensino médio da educação técnica.

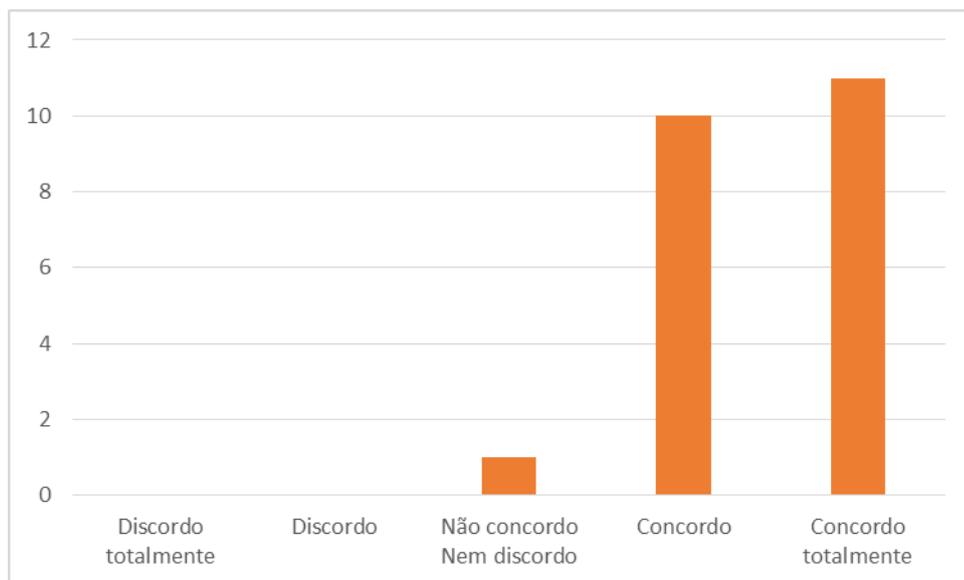
O professor Dante explica este entendimento neoliberal da educação expondo que, *for the children of the working class, the horizon is not higher education. Therefore, it does not make sense to invest so much so that the children of the working class [have a] type of medium-level professionalizing education in which some of these subjects do not [continue] on this trajectory and do not exercise the profession of technician. Therefore, it is necessary to make this separation to make it clear that the propaedeutic medium-level education is for the children of the ruling class to continue as the children of the ruling class, and to pursue their higher education. And, in this phase of life, for the children of the working class, especially of the working class that has become poorer, a technical education for them to work as technicians. So this is the ideology that underpins the idea of this mandatory separation.*

O professor complementa: *what is important is for people to think that this defense of theirs, that it is a prejudice for the nation to invest in a technician education that will not be a technician, this is from the point of view of who is making the critique, for the children of others, the children of others. The child of the poor cannot finish a course*

técnico e querer fazer um curso superior. O filho do pobre tem que fazer curso técnico para ser técnico. Porque o meu filho, o filho de quem está promovendo esta ideia, esse sim pode mudar de trajetória na hora que ele achar necessário porque ele está buscando se encontrar na vida. Agora o pobre não, ele tem que fazer um curso que seja instrumental para o mercado de trabalho porque é o espaço que cabe a ele.

Quando questionamos os avaliadores para que se posicionassem se o documentário apresentava as ações realizadas pelo governo Lula na intenção de eliminar a dualidade estrutural e a construção de uma nova política educacional, logramos as seguintes respostas de caráter positivo: onze respostas “Concordo Totalmente” e dez “Concordo”. Apenas uma resposta foi indicada como indiferente, (Gráfico 3).

Gráfico 3. O documentário consegue apresentar as ações realizadas pelo governo no intuito de eliminar a dualidade estrutural existente na educação profissional e que culminou na construção desta nova política educacional.



Fonte: dados da autora (2019).

Tais aspectos podem ser identificados no documentário quando o professor Gaudêncio²⁷ comenta sobre os Seminários de Educação Básica e Educação Profissional, ocorridos em 2003, quando *nós tivemos a oportunidade de fazer, uma das poucas vezes, de pensar lento sobre a questão, né? [...] Foi você* [referindo-se à

²⁷ O professor Gaudêncio Frigotto é pesquisador e teórico com produção na área de Trabalho e Educação. Mais informações sobre sua trajetória e importância para o documentário, encontram-se no Apêndice B.

professora Marise] *que, digamos, desenhou isso, né? O ensino médio tendo como eixos a cultura, a ciência e o trabalho. Eu acho que é isso que um pouco dá a compreensão do que é uma educação integral, omnilateral. E, ao mesmo tempo, o sentido mais 'lato' de uma educação politécnica, que vai ser disputado no seminário sobre educação profissional*²⁸.

São esses dois encontros, organizados pelo MEC, que dão origem ao documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, publicado em abril de 2004. Nele, estão estabelecidas as diretrizes que definiram as políticas públicas para a educação profissional e tecnológica a partir de então. Para alcançar esse objetivo, como nos diz o professor Edmundo, *o primeiro movimento que a gente fez do ponto de vista legal foi derrubar todo esse entulho neoliberal que tinha na legislação, não só neoliberal, mas entulho autoritário que vinha lá da ditadura [como o] formato das escolas e voltar a poder ter um ensino integrado, dar mais autonomia às instituições. Aí foi criado o decreto 5.154*²⁹.

O professor Dante apresenta o significado desta concepção na construção dessa nova política para EPT, quando relata que *a luta do ensino médio integrado não é a defesa da profissionalização na educação básica, [precisa também] inserir o conceito de formação omnilateral. É a luta para que, diante da realidade brasileira, da realidade rebelde que se impõe, que o sujeito, que pela determinação econômica precise trabalhar, [que ele] vá trabalhar com condições de desenvolver alguma atividade, que não seja aquela atividade periférica.*

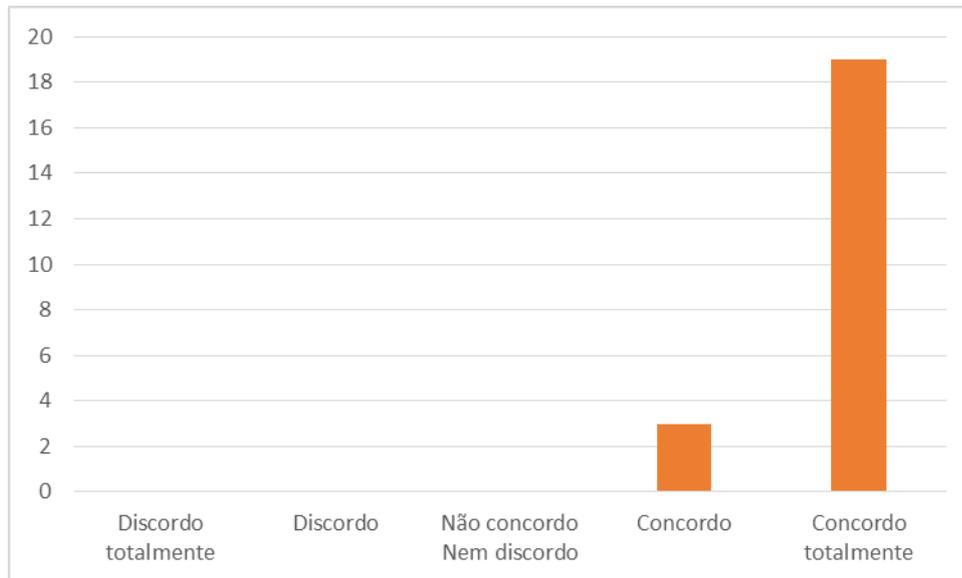
Por consequência, quando questionamos aos estudantes se era possível perceber na narrativa dos entrevistados o papel estratégico dos IFs no desenvolvimento desta nova política educacional para os trabalhadores, dezenove participantes responderam “Concordo Totalmente” e três responderam “Concordo” (Gráfico 4). A professora Maria comenta que *a criação dos Institutos foi um alento para nós, no sentido de que os Institutos fizeram a negociação com o governo de receber recursos [e em contrapartida] oferecendo 50% das vagas para formação integrada*

²⁸ O Seminário Nacional sobre Ensino Médio: Construção Política foi realizado nos dias 19 e 21 de maio e o Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas ocorreu nos dias 16 e 18 de junho, ambos em 2003.

²⁹ Promulgado em 2004, seu Art. 4º prevê que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio e, no § 1º, indica que poderá ser de forma integrada, concomitante ou subsequente. Este decreto tornou-se a referência pontual da “luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26).

para ensino médio e a educação profissional. Então nós vimos que havia possibilidade de ter formação integrada em alguns lugares, em algumas escolas.

Gráfico 4. É possível perceber, na narrativa dos entrevistados, o papel estratégico dos Institutos Federais no desenvolvimento de uma nova política educacional para os trabalhadores.



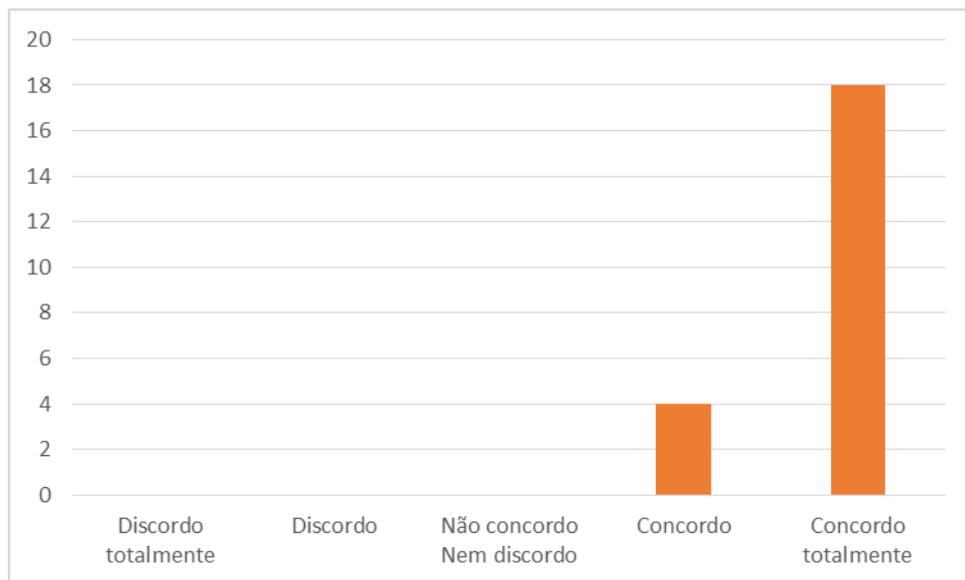
Fonte: dados da autora (2019).

O professor Dante complementa, afirmando que a criação dos IFs veio *também com a ideia de criar uma instituição que tivesse uma institucionalidade que, dentro dela, coubesse tudo para atender a política da inclusão*. Ao que o professor Eliezer completa: *então nós queríamos, achávamos fundamental que, para o processo de desenvolvimento do país, tinha que ter trabalhadores qualificados, era necessário que houvesse a produção de tecnologia, especialmente tecnologias sociais. Porque sem tecnologia esse discurso da soberania é um discurso vazio. Soberania existe quando existe autonomia tecnológica. Por isso foram criados os Institutos, para preencher uma outra lacuna no ensino, pesquisa e extensão no nosso país.*

O próximo questionamento que os avaliadores precisaram responder referia-se ao fato de o documentário reforçar ou complementar o conhecimento já adquirido pelos estudantes sobre EPT, cimentando os dados históricos que apareceram no desenrolar da pesquisa e o conhecimento por eles adquiridos ao longo dos dois semestres cursados. Atingimos para esta afirmação o quantitativo de dezoito respostas “Concordo Totalmente” e quatro “Concordo” (Gráfico 5). Reforça-se, nesse momento, a importância do estudo aprofundado das bases conceituais da EPT

desenvolvida no Programa, bem como da pesquisa aplicada, que integre os saberes práticos ao conhecimento sistematizado e interdisciplinar na interface trabalho, ciência, cultura e tecnologia, no intuito de aperfeiçoar os processos educativos e de gestão em espaços formais ou não formais.

Gráfico 5. O documentário reforça/complementa o seu conhecimento adquirido sobre Educação Profissional e Tecnológica.



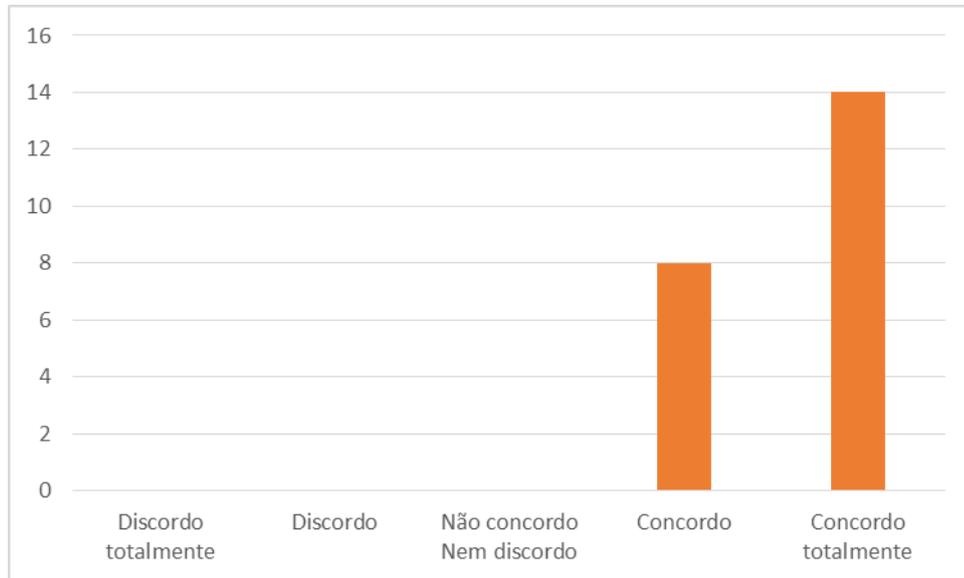
Fonte: dados da autora (2019).

Nos comentários dos avaliadores, encontramos as seguintes afirmações, corroborando com essa percepção: *o documentário ficou muito bem editado, trouxe de forma clara a narrativa sobre este processo e ainda acrescentou informações. Os entrevistados foram bem escolhidos.* Em outro, podemos ler: *considero o documentário um excelente recurso a ser utilizado em todos os IFs no sentido de memória e também de revisão das intenções, missão e finalidade desta instituição. E ainda: muito importante o registro desses autores.*

Questionamos os avaliadores, em seguida, sobre a percepção da importância dos registros memoriais na forma de um documentário. Quatorze espectadores responderam “Concordo Totalmente” e oito “Concordo” (Gráfico 6). Este índice de 100% de avaliação positiva pode ser confirmado na fala do professor Edmundo, quando afirma que *está muito na nossa mão de poder mostrar pra que que servem [os IFs]. Acho que esse teu trabalho [o documentário] pode ajudar muito nisso*, referindo-se aos registros memoriais dos sujeitos que estiveram envolvidos diretamente na

construção desta institucionalidade.

Gráfico 6. O formato escolhido para este produto educacional consegue demonstrar a importância de se registrar estas memórias para preencher espaços e lacunas que surgem quando se analisa a história documental que marca os movimentos históricos da EPT.



Fonte: dados da autora (2019).

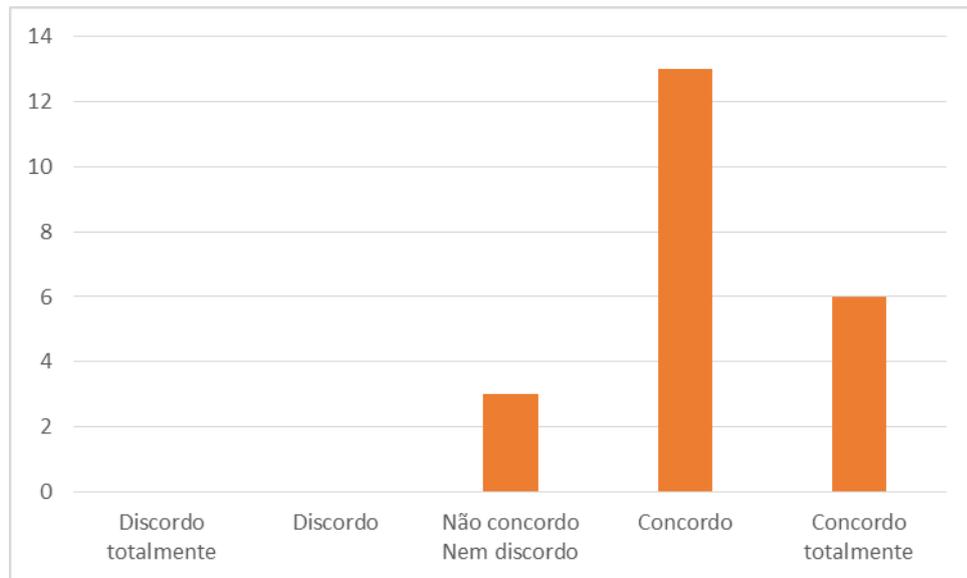
O professor continua: *quem fez mesmo, não escreveu. A gente não tinha tempo para escrever. É uma pena, foi um erro nosso. A gente fez exatamente aquilo que íamos contra: nós separamos o trabalho braçal do trabalho intelectual. É que chegou uma hora que [deu muito] trabalho braçal, né? Aí deixamos de ser homo sapiens para sermos homo faber.* A professora Jaqueline completa: *enfim, o desafio que a gente tem é esse, de produzir conhecimento e preservar a memória é um jeito de resistir. É uma forma de resistência.*

No próximo questionamento, os estudantes tiveram que avaliar se, na opinião deles, o tema do documentário e o papel dos IFs na formação de trabalhadores para o mundo do trabalho foram apresentados de forma clara e poderiam ser entendidos por pessoas que não tivessem envolvimento direto com a EPT. Novamente, as repostas foram majoritariamente positivas, com seis respostas “Concordo Totalmente”, treze “Concordo” e três respostas “Não Concordo e Nem Discordo” (Gráfico 7).

Sobre essa questão, recordamos que este documentário é um produto educacional e, por isso, deve ser utilizado como um instrumento didático. Assim, “o filme que passa na sala de aula não precisa ser autônomo” (FONSECA, 1995, p. 203),

podendo ser apresentado e acompanhado de textos escritos. Como já referimos, o audiovisual pode, e deve, ser utilizado da mesma forma que um livro, autorizando os estudantes a possuí-lo, a ser visto, revisto e interpretado tantas vezes quantas forem o interesse pelo assunto (FONSECA, 1995).

Gráfico 7. É possível para pessoas que não estejam envolvidas com a Educação Profissional e Tecnológica entender o tema e o papel dos Institutos Federais na formação de trabalhadores para o mundo do trabalho ao assistirem o documentário.

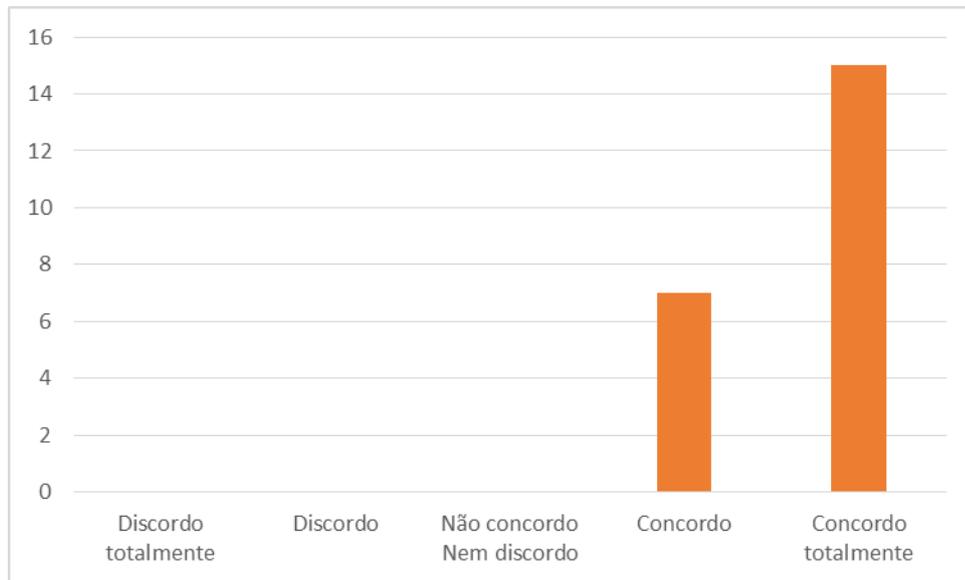


Fonte: dados da autora, 2019.

Em nosso último questionamento, indagamos se este documentário, na avaliação dos espectadores, poderia ser considerado um instrumento efetivo de ensino. Alcançamos neste item quinze respostas “Concordo Totalmente” e sete “Concordo” (Gráfico 8).

Com base nessa avaliação, presumimos ter alcançado o objetivo de produzir um produto educacional com o compromisso de levar a todos os espaços de ensino, sejam formais ou não formais, e a todos os espectadores, as vozes e as narrativas memoriais dos sujeitos que conceberam essa nova política para a EPT. Acreditamos que, dessa maneira, podemos efetivar nosso propósito de dar visibilidade à história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil no cumprimento do dever da memória, de ser um instrumento de resgate de um tempo de mudança e construção democrática.

Gráfico 8. O documentário pode ser considerado um instrumento efetivo de ensino em EPT.



Fonte: dados da autora, 2019.

Finalizando, ao analisarmos os resultados da avaliação a que o documentário foi submetido, apesar de identificarmos que foram predominantemente positivos, é nosso dever referir igualmente a complexidade envolvida tanto na produção desse instrumento educacional quanto no esclarecimento de um assunto denso como a história da EPT no Brasil. Entretanto, considerando que queríamos “impedir a coagulação do olhar e [a] definitiva petrificação” (CAPUTO, 2001, p. 9) dessa história no espectador, conduzindo-os na construção e ressignificação dessas narrativas, entendemos que esse documentário cumpre sua missão, deixando entreaberta a porta para que estas memórias sejam constantemente revisitadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando a própria memória perde qualquer lembrança, como sucede quando nos esquecemos e procuramos lembrar-nos, onde é que, afinal, a procuramos, senão na mesma memória?”
Santo Agostinho

Ao iniciarmos esta pesquisa, tínhamos em mente que contaríamos uma história nas narrativas memoriais de nossos entrevistados. Na narração de uma história, segundo Ricoeur, damos “forma ao que é informe. Mas então o pôr em forma pela narração pode ser suspeito de trapaça” (RICOEUR, 2012, p. 305), já que é a visão do historiador que ligará as narrativas “a um todo mais vasto e lhe dá um ‘pano de fundo’” (RICOEUR, 2012, p. 309). Por isso mesmo, referimos Frigotto e Ciavatta, que observam que

as palavras ou vocábulos que usamos para nomear as coisas ou os fatos e acontecimentos não são inocentes. Buscam dar sentido ou significar estas coisas, estes fatos ou estes acontecimentos em consonância com interesses vinculados a determinados grupos, classes ou frações de classe. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 46)

Fomos descobrindo (e nos constituindo) no percurso da jornada. Como o professor Gaudêncio nos conta em determinado momento da entrevista, *o João Cabral de Mello disse o seguinte: se você entra no pântano de terno branco e sai de terno branco, a poesia perdeu a graça. E é um pouco isso, se você não enfrenta a realidade [...], você não ganha.* Queríamos, ao mesmo tempo, em que mantínhamos o rigor aos princípios e técnicas de uma pesquisa etnográfica, fazer poesia. Não apenas contar uma história.

Nossa pretensão era, por meio de um documentário etnográfico, dar voz à própria narrativa dos sujeitos que conceberam a política que originou os IFs. Um espaço para que esses políticos e teóricos pudessem, com suas próprias palavras, evidenciar suas intenções com esta nova institucionalidade, para que não se silenciassem essas perspectivas, perdidas no tempo do esquecimento.

Longe de exaurir o assunto, percebemos, no desenrolar de todo o processo de pesquisa e realização do documentário que, aos poucos, nossos questionamentos deixavam de ser apenas hipóteses e transformavam-se na própria história. Ao recriar, por meio das memórias desses sujeitos, uma ligação entre o passado e o presente, o

documentário etnográfico contribui para a construção de novos saberes sobre a história.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram idealizados durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva como uma política capaz de emancipar o trabalhador e valorizar as relações humanas, contrapondo-se às concepções neoliberais vigentes até então. Nessa visão, a educação foi apresentada como estratégica para realizar um projeto que buscava

não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (PACHECO, 2011, p. 8)

Sabemos que essa história não se esgota aqui e muito ainda há para ser contado. Nas palavras da professora Marise Ramos, *tem fatos da história que ainda não estão escritos e estão ligados à experiência*. Para que essas narrativas cumpram o seu dever de justiça com a memória, propomo-nos à edição de um material complementar das várias horas de entrevistas que não puderam ser aproveitadas na montagem final do documentário. Entretanto, é imperativo que novas pesquisas sigam pelo fio condutor das memórias daqueles que fizeram essa história, pois “as gerações atuais são herdeiras deste passado” (MATE, 2005, p. 5).

Aspiramos que esse documentário seja a inspiração para que mais pesquisas possam deslindar este momento profícuo da educação profissional e tecnológica brasileira para que, como diz a professora Cláudia, *possamos continuar fazendo com que essa história seja, cada vez mais, uma história de sucesso*.

Em síntese, o produto educacional representado nesse documentário etnográfico almeja que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tenham vida longa e, por fim, encerramos tomando emprestada a fala da professora Marise, que nos disse que *o desafio que a gente tem é esse de produzir conhecimento. E preservar a memória é um jeito de resistir*.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como Política Pública. In: **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. ANJOS, Malyta Brandão dos; RÔSAS, Giselle (Orgs.). Natal: IFRN, 2017.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **Escola, a luta de classes recuperada**. Maranhão: EDUFMA – R. Pós Ciências Sociais, 2014, v.11, n.22, p.198-213.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Florianópolis: Tese, 2005, v.2, n. 1 (3), p.68-80.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] (revogado). Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Brasília, DF: Presidência da República, [2005a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm. Acesso em: 26 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5o do art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF: Presidência da República, [2005b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 26 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007.** Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11534.htm. Acesso em: 26 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2008a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/ lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm). Acesso em: 26 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Presidência da República, [2008b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 26 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97. Brasília, DF: Ministério da Educação, [1997]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.736 de 30 de setembro de 2003.** Revoga a Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. Diário Oficial União: seção1, Brasília, DF, n. 190, p. 10, 1 out. 2003. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=10&data=01/10/2003>. Acesso em: 22 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública nº 001/2007 - MEC/Setec.** Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Brasília, DF: Ministério da Educação, 24 abr. 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_chamadapublica.pdf. Acesso em: 26 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública nº 002/2007 - MEC/Setec.** Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília, DF: Ministério da Educação, 12 dez. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso em: 26 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. **Sumário Executivo** – Proep 2008. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/proep/sumario_executivo_proep_2008.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica - concepção e diretrizes**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2010]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-ifconcepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2018.

CADERNO TEMÁTICO DO PROGRAMA DE GOVERNO. **Uma Escola do Tamanho do Brasil**. Coligação Lula Presidente. São Paulo: 2002. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25218. Acesso em: 20 nov. 2017.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. 1. ed., 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

CAPUTO, Stela Guedes. **Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto**. Rio de Janeiro: Teias, 2001, ano 2, nº 4, p. 1-10. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23898>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Brasília: Revista Retratos da Escola, 2011, v. 5, n.8, p. 27-41. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 03 jun. 2018.

DEVOS, Rafael Victorino. **Etnografia visual e narrativa oral: da fabricação à descoberta da imagem**. Porto Alegre: Iluminuras, 2005, v. 6, n. 14, p. 1-20. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9225>. Acesso em: 13 fev. 2019.

DINIZ, Débora. **Ética na pesquisa em ciências humanas – novos desafios**. Brasília, DF: Ciência & Saúde Coletiva, 2008, n. 13 (2), p.417-426. Disponível em: https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S141381232008000200017&script=sci_artext&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2019.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **Etnografia: saberes e práticas**. In: PINTO, Céli Regina Jardim e GUAZELLI, César Augusto Barcello (Org.). **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008, Serie Graduação, p. 9-24.

FONSECA, Cláudia. **A Noética do vídeo etnográfico**. Porto Alegre: Horizontes Antropológicos, 1995, ano 1, n.2, p.187-206. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgas/ha/atual/pdf/n2/HA-v1n2a14.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

FONSECA, Cláudia *et al.* Nos bastidores de um vídeo etnográfico. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. Moreira (orgs). **Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas, SP: Papirus, 1998, [14]p.

Disponível em: <http://files.claudialwfonseca.webnode.com.br/200000007-46e5d475f6/Nos%20bastidores%20de%20um%20video%20etnográfico,%201998.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

FONSECA, Maria de Jesus Martins da. **Introdução à hermenêutica de Paul Ricoeur**. Viseu, Portugal: Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health, 2009, n.36 (14), [27]p. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/8284-Article%20Text-23465-1-10-20160204.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

FOOTE-WHYTE, William. Treinando a observação participante. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p. 77-86.

FREIRE, Marcius. A noção de autor no filme etnográfico. In: SERAFIM, José Francisco. **Autor e Autoria no cinema e na televisão**. Salvador: EDUFBA, 2009, p.49-64.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 25ª ed., 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Alcance e limites das políticas públicas de educação profissional de emprego e renda. In: RIOS, F.H. **Educação profissional: desafios e debates**. Coleção formação pedagógica, v.1, [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Educa%C3%A7%C3%A3o-Profissional-desafios-e-debates.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018, p. 17-39.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Rio de Janeiro: Trabalho, Educação e Saúde, 2003, v.1 (1), p.45-60.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Marise; RAMOS, Maria. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Marise; RAMOS, Maria (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.21-56.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HARTMANN, Luciana. **Do vídeo etnográfico, ou de como contar histórias com imagens**. Santa Maria: Revista Sociais & Humanas, 2009, v. 22, p.1-14.

KUENZER, Acácia; GRABOWSKI, Gabriel. **Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. Florianópolis: Perspectiva, 2006, v. 24, n.1, p. 297-318. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10762/10269>. Acesso em: 08 abr. 2019.

LEITE, Priscila Souza Chisté. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino**: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. CIAIQ: Atas – Investigação Qualitativa em Educação, 2018, v.1, p.330-339. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 3 abr. 2019.

LINS DE BARROS, Myriam Moraes. Memória, experiência e narrativa. In: ROCHA, Ana Luiz Carvalho da; ECKERT, Cornélia (Orgs). **Individualismo, sociabilidade e Memória** – Anais do Colóquio. Porto Alegre: Deriva, 2009, p. 09-28.

MARX, Karl. **O Capital** - Edição condensada por Gabriel Deville. São Paulo: Edipro, 2013.

MATE, Reyes. **O campo de concentração está se convertendo no símbolo da política moderna**. São Leopoldo: Revista IHU On-Line, 2005, Edição 160, p.3-6. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao160.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

MATE, Reyes. **Meia-noite na história**: comentários às teses de Walter Benjamin “Sobre o conceito de história”. São Leopoldo: Unisinos, 2011.

MIRANDA NETTO, Antônio Garcia de. **Dicionário de Ciências Sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação Benedito Silva, 1987.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline e col. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneos**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, cap. 3, p. 58-79.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores**: para além da formação politécnica. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2007, v.12, n. 34, jan./abr., p. 137-181.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília, DF: Paralelo 15, 2006.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a Educação Profissional no Brasil**: Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e a educação integral. Pouso Alegre: IFSuldeMinas, 2014.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (Organizador). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Mec/Setec, 2011. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>. Acesso em: 22 nov. 2017.

PACHECO, Eliezer Moreira, CALDAS, Luiz, SOBRINHO, Moisés Domingos. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: limites e possibilidades. Brasília: Linhas Críticas, 2010, v. 16, n. 30, p.71-88. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568>. Acesso em: 16 jan. 2019.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, 1989, vol. 2, nº 3, p. 3-15.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, 1992, vol. 5, nº 10, p.200-212.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Portal dos Fóruns de EJA: 2008. [30]p. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

REDE FEDERAL. **Instituições da Rede**. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>. Acesso em: 20 jan. 2019.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo 1). Campinas, SP: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. **Entre tempo e narrativa: concordância/discordância**. Belo Horizonte: Kriterion, 2012, n. 125, p. 299-310.

ROCHA, Ana Luiz Carvalho da; DEVOS, Rafael. **Uma aventura no tempo: reflexões sobre a produção de um documentário etnográfico e os desafios de uma etnografia da duração**. Porto Alegre: Revista Iluminuras, 2008, v.9, n. 19, [32]p. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9373>. Acesso em: 13 fev. 2019.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT Cornélia. **Imagem recolocada: pensar a imagem como instrumento de pesquisa e análise do pensamento coletivo**. Porto Alegre: Revista Iluminuras, 2001, v.2, n.3, p.2-13. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9119>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. **Etnografia da duração: antropologia das memórias coletivas em coleções etnográficas**. Porto Alegre: Marcavisual, 2013.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Abril, 1973.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia**. Rio de Janeiro: Trabalho, Educação e Saúde, 2003, vol.1, n.1, p.131-152. *Online*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Acesso em: 20 set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2007, v. 12, n.34, jan./abr., p. 152-165.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024):** por uma outra política educacional. 5ª ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2ª ed. rev. e ampliada, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

VIDOR, Alexandre *et al.* Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e Reflexões. In: PACHECO, Eliezer (organizador). **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011, p. 47-113.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Nessa pesquisa, escolhemos o formato de um documentário para transformar o conhecimento produzido em produto educacional que pudesse assumir o papel específico de ser também um instrumento didático. Segundo Fonseca (1995), um vídeo, quando utilizado em sala de aula, tem tantas potencialidades quanto um livro, em razão de que

o espectador não somente pode ver o vídeo diversas vezes, mas pode perambular entre as diferentes cenas, de trás para frente, de frente para trás, conforme seu desejo. O vídeo na sala de aula deve ser visto como um exemplar de um vasto número de textos interconectados. (FONSECA, 1995, p. 203)

Ainda segundo Fonseca (1998), diferentemente do que é apresentado nos canais de televisão e nos cinemas, um documentário pode ser aproveitado pelo professor como parte do conjunto de textos entrelaçados dentro do cômputo da literatura, tornando assim possível “não somente contextualizar o tema da fita, mas o filme – com sua história e metodologia – [tornando-se] ele mesmo um assunto de análise” (FONSECA, 1998, p. 12).

O documentário “A origem de uma nova institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os Institutos Federais” possui quarenta e três minutos de duração, e o material (entrevistas) foi captado entre agosto de 2018 e fevereiro de 2019. O objetivo deste produto é apresentar, na voz e nas narrativas dos sujeitos que definiram as políticas educacionais para a EPT durante o governo Lula, as motivações, as articulações, os conflitos políticos e teóricos, as lembranças e as memórias dos processos articulados que acabaram por culminar na criação dos IFs. Por seu tema estar vinculado diretamente com a história recente da EPT, entre outras motivações para a sua produção, está a de que se torne um instrumento didático significativo.

Na condição de ser um produto decorrente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) vinculado à Área de Ensino da Capes³⁰, o documentário foi submetido a uma avaliação prévia, prevista no documento

³⁰ A área de Ensino da Capes tem como objeto a mediação do conhecimento científico, a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, construindo pontes entre diferentes áreas e processos educativos. Destina-se, principalmente, a professores da educação básica e/ou profissionais de ensino formal ou não formal vinculados a diferentes campos de conhecimento (LEITE, 2018).

da área de Ensino/Capes, para que fosse verificada a sua imediata aplicabilidade.

Essa avaliação ocorreu no dia doze de abril de 2019, no Auditório Professor Doutor Rui Manuel Cruse do IFRS - *Campus* Porto Alegre, às quinze horas, e contou com a presença de vinte e dois estudantes da segunda turma do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica desse mesmo *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. A análise dos dados coletados na avaliação foi exposta no capítulo 4.

O produto educacional está arquivado no Repositório Educapes com o identificador <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433129>.



O trabalho “A origem de uma nova institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os Institutos Federais” de Silvia Schiedeck e Maria Cristina Caminha de Castilhos França está licenciado com uma Licença [Creative Commons – Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Apresentação e breve trajetória dos entrevistados que gentilmente cederam suas memórias para a composição do documentário “A origem de uma nova institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os Institutos Federais”:

Prof.^a M.a Cláudia Schiedeck Soares de Souza (IFRS) - professora da Rede Federal desde 1998, atuou politicamente na concepção e consolidação dos Institutos Federais, tendo em vista a sua atuação como Diretora do CEFET/Bento Gonçalves (RS), de 2007 a 2008. Foi a primeira reitora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, desde sua criação, em 2008, atuando nessa posição até 2015.

Prof. D.r Dante Henrique Moura (IFRN) - professor da Rede Federal desde 1986. Foi colaborador externo do MEC, participando da elaboração de políticas para a EPT, como o ensino médio integrado à educação profissional e Proeja. É pesquisador e teórico na área de educação, com atuação em Políticas Educacionais e Trabalho e Educação.

Prof. M.e Eliezer Moreira Pacheco - titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) de 2005 a 2012, foi um dos responsáveis pela execução dos planos de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criação dos Institutos Federais.

Prof. D.r Gaudêncio Frigotto (UERJ) - com base em suas pesquisas, compreende a integração do ensino médio com o ensino técnico e da educação profissional na perspectiva da politecnia, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Sua produção teórica está inserida na área de Educação e Trabalho.

Prof.^a D.ra Jaqueline Moll (UFRGS) - participou da gestão da Setec/MEC como Diretora do Departamento de Políticas e Articulação Institucional de 2005 a 2007. Atuou para a inserção do conceito do ensino médio integrado à educação profissional no MEC e na criação do Proeja.

Prof. D.r Luiz Edmundo Vargas de Aguiar (IFRJ) - professor da Rede Federal desde 1994, foi presidente do CONCEFET nos mandatos 2003/04 e 2004/05. Atuou politicamente para a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 e junto ao governo na articulação política para a criação dos IFs. Foi o primeiro reitor do Instituto Federal do Rio de Janeiro, nos anos de 2008 a 2010.

Prof.^a D.ra Maria Ciavatta (UFF) - pesquisadora e teórica com produção na área de Trabalho e Educação. Com base em suas pesquisas, defende o ensino médio integrado à educação profissional como caminho para a superação da dualidade social histórica e emancipação do trabalhador.

Prof.^a D.ra Marise Nogueira Ramos (UERJ) - atuou como Diretora de Ensino Médio da Semtec/MEC de 2003 a 2004 e contribuiu na redação do Decreto nº 5.154/2004. Como pesquisadora e teórica da área de Educação com ênfase em Educação Profissional, é defensora do ensino médio integrado à educação profissional como proposta para a formação humana unitária, integral e omnilateral.

APÊNDICE C – ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO

As entrevistas para o documentário foram conduzidas com base em um roteiro semiestruturado, com questões oriundas de leituras prévias sobre as novas políticas para a EPT. A proposta da utilização desta técnica teve como objetivo possibilitar maior flexibilidade de tempo e interação durante o encontro, já que, quanto menos estruturada a entrevista, mais efetiva a troca de informações e o favorecimento de respostas espontâneas (BONI; QUARESMA, 2005).

Nosso entendimento era que, a partir das primeiras entrevistas, poderiam surgir novos questionamentos que dariam novas orientações para os próximos depoimentos, configurando uma das características e expectativas do campo da pesquisa social que é a diversidade e a imprevisibilidade (OLIVEIRA, 2006).

O roteiro preliminar baseou-se nas seguintes questões:

1. De onde veio a motivação da ampliação, reformulação e valorização da Rede Federal de EPT com vistas à extensão da capilaridade que atinge todo o território nacional?
2. Qual era o entendimento político que pautava a necessidade desta mudança na educação profissional e criação da Rede de EPT?
3. Em que momento foi decidida a expansão e criação dos IFs assim como foram concebidos?
4. Quais foram os agentes intelectuais que contribuíram para a construção da política da educação profissional, implantada quando da assinatura da Lei 11.892/2008?
5. Que barreiras políticas e ideológicas precisaram ser vencidas para que a Lei 11.892/2008 fosse sancionada?
6. Que barreiras educacionais precisaram ser vencidas para que a Lei 11.892/2008 fosse sancionada?
7. Quais foram os pontos mais tensionados para aprovação?
8. Quais as orientações passadas pelo governo/Ministério da Educação para nortear a elaboração da nova política de educação profissional?
9. Existiam várias críticas ao governo Lula, sobre a condução da política educacional profissional, principalmente nos primeiros anos do governo. De que forma estas críticas influenciaram a expansão?

10. Quando se pensou 'Política de Educação Profissional', foram imaginados os IFs?

APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

A escolha da técnica de entrevista semiestruturada nos permitiu que, a cada encontro, fossem trazidas à tona novas redes de contato que poderiam ser relacionadas ao foco do estudo, de acordo com a constituição de seus membros, sua articulação com espaços e com trajetórias individuais. Desta maneira, uma investigação não se estanca em si e coloca o investigador “no interior de uma ‘comunidade de comunicação’ e de ‘argumentação’ [...], contido no espaço interno de um horizonte socialmente construído” (OLIVEIRA, 2006, p. 26).

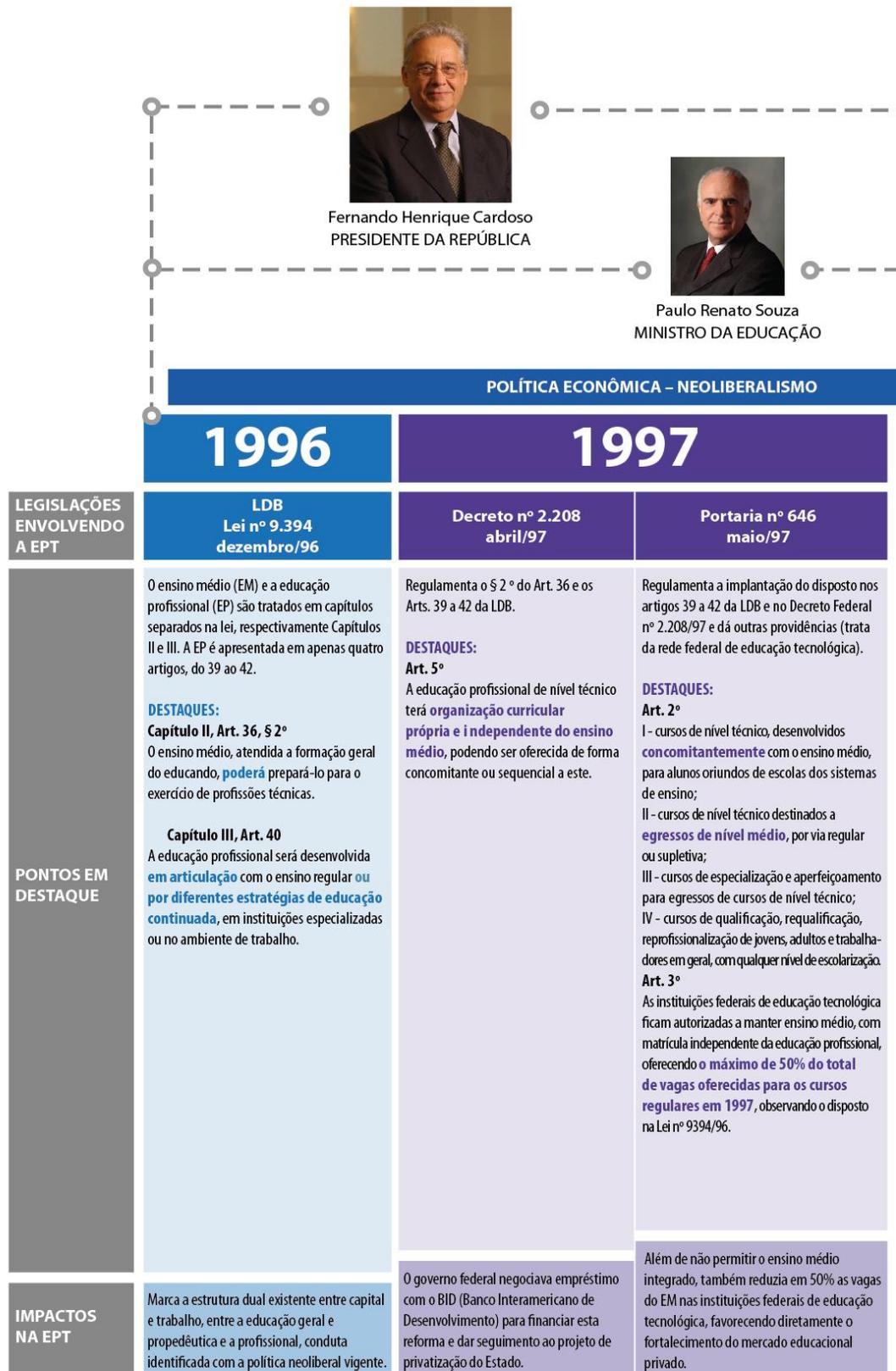
Procuramos construir essa rede tendo como critério a delimitação de tempo entre os anos de 2004 e 2008 e a identificação dos políticos envolvidos na aprovação das políticas da EPT dessa época, bem como os teóricos e intelectuais que participaram dessa construção conceitual. A seguir, indicamos a ordem em que as entrevistas foram realizadas e a trama urdida pela rede social³¹, que surge ao longo das interlocuções:

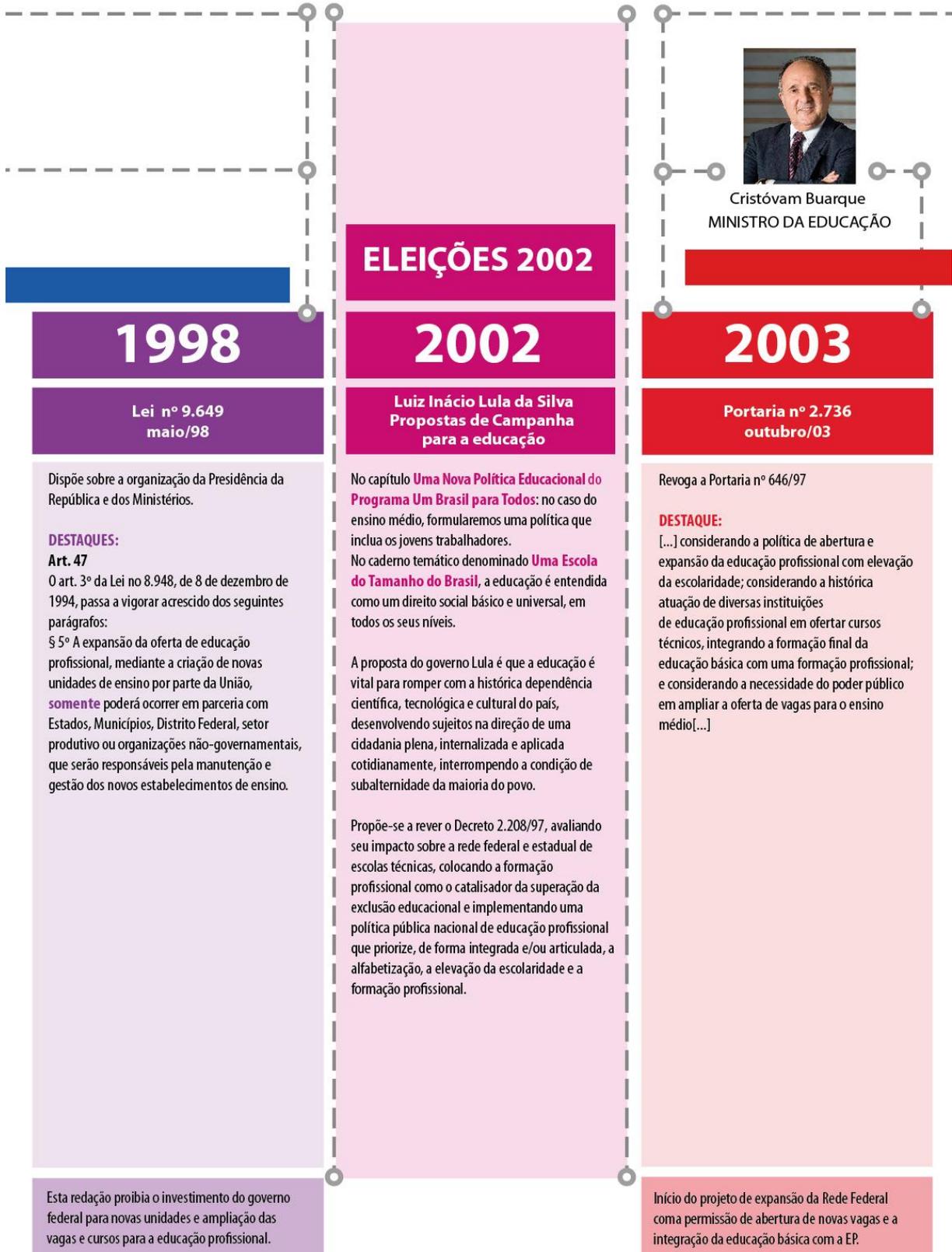
1. Entrevista-piloto: foi realizada com a professora Cláudia Schiedeck Soares de Souza e aconteceu no dia vinte de maio de 2018. Seu nome surgiu em decorrência dela ser a Diretora-geral do Cefet/BG no ano de 2008 quando este transformou-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e, por conta disso, tornou-se a primeira reitora deste IF. Outro aspecto que influenciou nessa escolha, foi que esta era a instituição onde estávamos realizando o mestrado, o que de certa maneira, facilitou nosso acesso. A professora Cláudia nos indica que conversemos com o professor Eliezer Moreira Pacheco.
2. Em onze de junho de 2018, entrevistamos o professor Eliezer que referencia os nomes da professora Jaqueline Moll e do professor Luiz Edmundo Vargas de Aguiar como de pessoas com profundo conhecimento da Rede e das políticas educacionais que se queiram implantar naquele momento. Quando questionado sobre quem foram os pilares teóricos que embasaram a concepção do ensino médio integrado, citou os professores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Nogueira Ramos.

³¹ Devemos, por ordem de justiça, salientar que outros nomes surgiram durante as entrevistas e que, em função dos limites impostos pelo tempo que tínhamos para obtenção das entrevistas, nos obrigamos uma seleção preliminar.

3. Entrevistamos o professor Dante Henrique Moura no dia dezesseis de agosto de 2018, dado que seus artigos são referência em nossa pesquisa teórica sobre EMI e sobre a EPT no Brasil e aproveitamos a oportunidade que ele estava no Campus Porto Alegre do IFRS para uma palestra sobre o Proeja. Seu nome surgiu posteriormente na entrevista do professor Gaudêncio e da professora Marise quando fizeram referência ao momento de discussão de uma proposta pedagógica para os Cefets. A professora Jaqueline também manifestou que o professor Dante foi um grande interlocutor para que se pensasse o papel do EMI na Rede Federal.
4. A professora Maria Ciavatta foi entrevistada no dia dezessete de agosto de 2018 e recomendou que conversássemos com o professor Gaudêncio e a professora Marise, pois seriam as pessoas que, de seu conhecimento, estiveram envolvidas com a construção das novas políticas para a EPT.
5. No dia cinco de novembro de 2018, entrevistamos no Rio de Janeiro, o professor Edmundo que, ao saber que nos encontraríamos no dia seguinte com o professor Gaudêncio e a professora Marise, nos confirmou que eles muito teriam a acrescentar em nossa pesquisa.
6. Encontramos os professores Gaudêncio e Marise no dia seis de novembro de 2018 e eles nos trouxeram os nomes dos professores Dante, Jaqueline e Eliezer como sujeitos referenciais na concepção e execução das políticas para a EPT.
7. Nossa última entrevista foi com a professora Jaqueline Moll no dia vinte de fevereiro de 2019 e, em sua fala, referiu os nomes dos professores Gaudêncio, Marise, Dante e Eliezer como os sujeitos que estiveram envolvidos, tanto política quanto teoricamente, na elaboração e concretização das políticas educacionais que culminaram na criação dos IFs.

APÊNDICE E – LINHA DO TEMPO





1998

Lei nº 9.649
maio/98

Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios.

DESTAQUES:

Art. 47

O art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Esta redação proibia o investimento do governo federal para novas unidades e ampliação das vagas e cursos para a educação profissional.

ELEIÇÕES 2002

2002

Luiz Inácio Lula da Silva
Propostas de Campanha
para a educação

No capítulo **Uma Nova Política Educacional do Programa Um Brasil para Todos**: no caso do ensino médio, formularemos uma política que inclua os jovens trabalhadores.

No caderno temático denominado **Uma Escola do Tamanho do Brasil**, a educação é entendida como um direito social básico e universal, em todos os seus níveis.

A proposta do governo Lula é que a educação é vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, desenvolvendo sujeitos na direção de uma cidadania plena, internalizada e aplicada cotidianamente, interrompendo a condição de subalternidade da maioria do povo.

Propõe-se a rever o Decreto 2.208/97, avaliando seu impacto sobre a rede federal e estadual de escolas técnicas, colocando a formação profissional como o catalisador da superação da exclusão educacional e implementando uma política pública nacional de educação profissional que priorize, de forma integrada e/ou articulada, a alfabetização, a elevação da escolaridade e a formação profissional.



Cristóvam Buarque
MINISTRO DA EDUCAÇÃO

2003

Portaria nº 2.736
outubro/03

Revoga a Portaria nº 646/97

DESTAQUE:

[...] considerando a política de abertura e expansão da educação profissional com elevação da escolaridade; considerando a histórica atuação de diversas instituições de educação profissional em ofertar cursos técnicos, integrando a formação final da educação básica com uma formação profissional; e considerando a necessidade do poder público em ampliar a oferta de vagas para o ensino médio[...]

Início do projeto de expansão da Rede Federal coma permissão de abertura de novas vagas e a integração da educação básica com a EP.



Tarso Genro
MINISTRO DA EDUCAÇÃO

POLÍTICA ECONÔMICA – DESENVOLVIMENTISTA E INCLUSÃO SOCIAL

2004

Projeto de Lei nº 3.584-B abril/04	Decreto nº 5.154 julho/04	Decreto nº 5.224 outubro/04	Anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica novembro/04
<p>Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994*, acrescido pelo art. 47 da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**.</p> <p>DESTAQUE: § 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.</p> <p>* Governo Itamar Franco (Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica).</p> <p>** Governo FHC: inclui o Art 5º onde utiliza a palavra somente quando trata da expansão.</p>	<p>Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto 2.208/97.</p> <p>DESTAQUE: Art. 4º § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;</p>	<p>Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências</p> <p>DESTAQUE: Revoga o art. 7º do Decreto no 2.406, novembro de 1997: Art. 7º O Centro Federal de Educação Tecnológica deverá contar com um conselho técnico profissional, constituído por dirigentes do Centro e por empresários e trabalhadores do setor produtivo das áreas de atuação do Centro, com atribuições técnico-consultivas e de avaliação do atendimento às características e aos objetivos da instituição.</p>	<p>Tinha por objetivo construir uma política educacional que integre a educação profissional e tecnológica a um sistema nacional de educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades de ensino.</p> <p>Torna-se imperioso explorar os espaços possíveis oferecidos pela LDB, especificamente, nos seus artigos 39 a 42, tentando progressivamente incorporar o ensino profissional e tecnológico à educação básica para atender às demandas não apenas do mundo trabalho, mas da própria sociedade em que vivemos.</p>
<p>Reflete a preocupação do Estado com a pouca ou nenhuma oferta da educação profissional em algumas regiões do País, notadamente naquelas de menor desenvolvimento socioeconômico, com a questão da redução das desigualdades regionais e com a carência de profissionais qualificados em vários postos de trabalho ociosos. O Estado não pode se omitir na função de oferecer uma rede de formação profissional com a melhor cobertura geográfica possível.</p>	<p>Permite que as escolas federais possam ofertar novamente ensino médio integrado ao ensino técnico.</p>	<p>Após 27 anos da lei de criação dos Cefets (nº 6.545/78), esta institucionalidade está regulamentada.</p>	<p>Pretende-se construir uma Proposta que visa corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior (FHC), que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores.</p> <p>Porque não foi aprovada?</p>



Luiz Inácio Lula da Silva
PRESIDENTE DA REPÚBLICA

julho
2005

julho
2005

POLÍTICA ECONÔMICA – DESENVOLVIMENTISTA E INCLUSÃO SOCIAL

2005

Decreto nº 5.478 junho/05	Lançamento da Fase I do Plano de Expansão da Rede Federal	Lei nº 11.129 junho/05	Lei nº 11.184 outubro/05
<p>Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja.</p> <p>(revogado e ampliado em 2006)</p>	<p>Criação de 5 Escolas Técnicas, 4 Escolas Agrotécnicas, 33 Unidades de Ensino Descentralizadas e criação de quadro de pessoal para as Uneds existentes (10)</p> <p>Proposta da Setec/Mec de Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica, embasada numa concepção de mundo, de nação, de homem e de trabalho onde o ser humano é o parâmetro primeiro e principal, cujos processos produtivos e relações sociais devem eticamente reafirmar e respeitar.</p>	<p>Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem</p> <p>Programa educacional destinado a jovens com 18 a 29 anos residentes em áreas urbanas, excluídos da escolarização, com o objetivo de reintegrá-los ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua formação cidadã e qualificação profissional, por meio de curso com duração de dezoito meses.</p> <p>(revogado pela Lei nº 11.692/08)</p>	<p>Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências.</p> <p>DESTAQUE: Art. 4 A UTFPR tem os seguintes objetivos: I - ministrar em nível de educação superior; II - ministrar cursos técnicos prioritariamente integrados ao ensino médio.</p>
<p>O Proeja possibilitou a oferta de educação profissional e técnica de forma integrada ou concomitante ao EM para o público específico de jovens e adultos. Possibilitou também a oferta de qualificação profissional, FIC integrada ou concomitante ao Ensino Fundamental ou EM.</p>	<p>Potencial de abertura de mais de 74.000 vagas em cursos técnicos e superiores</p>	<p>Foi um programa emergencial e experimental, com validade de 2 anos, para atender a jovens com idade entre 18 e 24 anos, que tivessem concluído a 4ª série e não tenham concluído a 8ª série do ensino fundamental e não tenham vínculo empregatício. A execução e a gestão do ProJovem era da esfera federal entre a Secretaria-Geral da Presidência da República, que o coordenará, e os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.</p>	<p>Diminuíram ao longo dos anos a oferta de EM integrado: em 2006 ofertaram 11 cursos técnicos integrados e 2 cursos técnicos subsequentes e hoje ofertam apenas 2 cursos integrados e 6 subsequentes na modalidade EaD.</p>

POLÍTICA ECONÔMICA – DESENVOLVIMENTISTA E INCLUSÃO SOCIAL

2005		2006	2007
Lei nº 11.195 novembro/05	Lei nº 11.249 dezembro/05	Decreto nº 5.840 julho/06	Decreto nº 6.095 abril/07
<p>Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.</p> <p>DESTAQUE: Aprova o Projeto de Lei nº 3.584-B, abril/04 – ‘somente’ para ‘preferencialmente’</p>	<p>Abre aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, da Educação, da Cultura e do Esporte, crédito suplementar no valor global de R\$ 422.037.761,00, para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente.</p>	<p>Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja.</p>	<p>Estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.</p> <p>DESTAQUE: Art. 4º, § 2º estabelece que as novas instituições que serão formadas deverão ofertar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular; cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; bem como PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio.</p>
Torna lei a possibilidade de a União investir na educação pública.	O valor destinado ao MEC é superior a R\$ 57 milhões e são destinados à execução da Fase I do Plano de Expansão.	Amplia a oferta de educação profissional e técnica de forma integrada ou concomitante ao ensino fundamental para o público específico de jovens e adultos.	São estabelecidas as diretrizes da nova institucionalidade que será criada em dezembro de 2008.



Fernando Haddad
MINISTRO DA EDUCAÇÃO

POLÍTICA ECONÔMICA – DESENVOLVIMENTISTA E INCLUSÃO SOCIAL

2007

Chamada Pública Mec/Setec nº 001/2007 Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal	Lei nº 11.534 outubro/07	Decreto nº 6.302 dezembro/07	Chamada Pública Mec/Setec nº 002/2007
<p>Acolhe propostas de apoio à implantação de 150 novas instituições federais de educação tecnológica em 150 municípios distribuídos nos 26 estados e no Distrito Federal.</p> <p>Ao anunciar a intenção de implantar “uma escola técnica em cada cidade polo do país”, o Governo Federal assume o compromisso de vincular a oferta pública de formação profissional às estratégias de desenvolvimento socioeconômico sustentável, viabilizado pelo fortalecimento da atividade produtiva e da educação, ciência e tecnologia nas principais mesorregiões atualmente definidas.</p>	<p>Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais</p> <p>Cria as Escolas Técnicas Federais do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Canoas, as Escolas Agrotécnicas Federais no Pará, Mato Grosso do Sul e Maranhão, e transforma a Escola Técnica Federal de Porto Velho em Escola Técnica Federal de Rondônia.</p>	<p>Institui o Programa Brasil Profissionalizado</p> <p>DESTAQUE: Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais: II – desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;</p>	<p>Acolhe propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET</p> <p>DESTAQUE: 1.2 No que concerne à relação entre educação e trabalho, a missão institucional do IFET deve orientar-se pelos seguintes objetivos: 1.2.1 — ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio, reafirmando a verticalização como um dos princípios do IFET;</p>
<p>A escolha das cidades polo foi fundamentada em análise crítica de variáveis geográficas, demográficas, socioambientais, econômicas e culturais. Mais 150 futuros campi dos IFs estavam em fase de criação.</p>	<p>Oficializa a Fase I da Expansão</p>	<p>Este programa, iniciativa do Pronatec, atendeu escolas estaduais de educação profissional e tecnológica com ações geridas pela SETEC/MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa funcionou até janeiro de 2016 e atendeu 24 estados, realizando 342 obras, sendo 86 novas escolas e 256 ampliações e/ou reformas, e entregou 635 laboratórios para aulas práticas.</p>	<p>Já estavam previstos 38 Institutos Federais, divididos entre todos os 26 estados e DF. A seleção das propostas foi realizada pela Setec utilizando os seguintes critérios: grau aderência da proposta aos termos da chamada pública; importância estratégica de constituição do IFET; número de campi que integrariam a proposta de constituição do IFET e o potencial de articulação de ações derivadas das políticas de educação, desenvolvimento socioeconômico e ordenamento territorial. Posteriormente deixam de ser chamados de IFET e passam a usar a denominação IF.</p>

janeiro
2012

POLÍTICA ECONÔMICA – DESENVOLVIMENTISTA E INCLUSÃO SOCIAL

2008

Portaria nº 116 março/08	Lei nº 11.741 julho/08	Lei nº 11.892 dezembro/08
<p>Divulga as propostas aprovadas no processo de seleção da Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, e que pautarão a elaboração do Projeto de Lei de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.</p> <p>Art. 2º Os Institutos Federais do Acre, do Amapá, de Brasília, do Mato Grosso do Sul e de Rondônia serão implantados a partir da transformação das respectivas Escolas Técnicas Federais, criadas nos termos da Lei n.º 11.534, de 25 de outubro de 2007.</p>	<p>Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.</p>	<p>Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dá outras providências.</p>
<p>30 IFs estavam definidos e 8 tiveram suas propostas aceitas para adequações. Dentre estes, alguns ainda se denominavam Institutos Federais Agroindustriais, o que posteriormente não se efetivou com esta denominação.</p>	<p>Vincula como queriam os teóricos da educação, a educação profissional ao EM. Esta alteração transforma em lei, conforme havia sido indicado anteriormente pelo Decreto nº 5.154/2004, a possibilidade da oferta do EM integrado à educação profissional.</p>	<p>Salta de 140 escolas técnicas criadas entre 1909 e 2003, para 644 campi inaugurados até 2017. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram idealizados como uma política capaz de emancipar o trabalhador e valorizar as relações humanas, contrapondo-se às concepções neoliberais vigentes até 2002. Hoje, os IFs são referência quando se aborda a educação profissional técnica e tecnológica.</p>