

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

WILSON AUGUSTO COSTA CABRAL

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO – CAMPUS IBATIBA DOS ANOS 2011-2017. PARA
ALÉM DA FORMAÇÃO TÉCNICA?**

UBERLÂNDIA-MG

2020

WILSON AUGUSTO COSTA CABRAL

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO – CAMPUS IBATIBA DOS ANOS 2011-2017. PARA
ALÉM DA FORMAÇÃO TÉCNICA?**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com exigência parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima.

UBERLÂNDIA-MG

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C117 Cabral, Wilson Augusto Costa, 1973-
2020 A formação profissional dos egressos do Instituto Federal do Espírito Santo - campus Ibatiba dos anos 2011-2017. [recurso eletrônico] : Para além da formação técnica / Wilson Augusto Costa Cabral. - 2020.

Orientador: Antonio Bosco de Lima.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.577>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Lima, Antonio Bosco de ,1961-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.pged.faced.ufu.br - pged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 16/2020/259, PPGED				
Data:	Vinte e três de julho de dois mil e vinte	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:40
	11613EDU003				
Nome do Discente:	WILSON AUGUSTO COSTA CABRAL				
Título do Trabalho:	"A formação profissional dos egressos do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Ibatiba dos Anos 2011-2017. Para além da formação técnica?"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O Conselho Municipal de Educação no Brasil e a qualidade socialmente referenciada do ensino"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Cílon César Fagiani - UNIUBE; Otaviano José Pereira - IFTM; Fabiane Santana Previtali - UFU; Sérgio Paulo Moraes - UFU e Robson Luiz de França - UFU, Presidente da Banca Examinadora, indicado para exercer essa função pelo orientador do candidato, Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Robson Luiz de França, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/07/2020, às 18:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cílson César Fagiani, Usuário Externo**, em 23/07/2020, às 21:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Paulo Morais, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/07/2020, às 08:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Santana Previtali, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/07/2020, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Otaviano José Pereira, Usuário Externo**, em 29/07/2020, às 10:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2152765** e o código CRC **993CBB30**.

Aos meus pais, Wilson e Maria Augusta, ao meu grande amor Elizângela e às minhas preciosidades Ludmila, Hellena, Clara, Mário e Miguel, dedico.

AGRADECIMENTOS

Gratidão: mescla de ideias, sentimentos, emoções, ações.

No confuso e não hierarquizado Id, manifesta-se no olhar para trás, para frente, para dentro...

Gratidão àquelas que são parte de mim... Eliz, Kaká, Neca e Mila, cumplicidade, cuidado, amor...

Gratidão àqueles que são doce presente da vida... Netto e Miguel. Carinho, responsabilidade, atenção...

Gratidão à razão da minha existência Wilson, Maria Augusta, família... Doída saudade, apoio, sempre amor...

Gratidão aos meus irmãos, Dalgiza, Beatriz, Marinet e Eduardo... Apoio, carinho, força!

Gratidão ao companheiro orientador, Bosco. Aprendizado, companheirismo, parceria, respeito, autonomia, verdadeira amizade...

Gratidão aos colegas do GEPEDE, da linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, aos docentes e servidores da FACED, à UFU... Oportunidade, crescimento, lições...

Gratidão aos colegas do caminho... Juliene, Claudia, Jeovandir, Eduardo, Cecília, Ana, Mara, Wander... Cotidianidade, força, amparo, troca de experiências...

Gratidão aos mestres Fabiane e Sérgio Paulo... Incentivo, orientação, perspectivas...

Gratidão aos demais membros da banca, Otaviano, Cílson e Robson... Exemplo, dedicação, apontamentos sempre bem vindos!

Gratidão aos colegas, servidores, alunos e egressos do Ifes Ibatiba... Trabalho, parceria, comprometimento, formação, futuro...

Gratidão ao povo das CEBs, aos irmãos do MOBON... Formação, consciência, incentivo, esperança...

Gratidão a todos os solidários, de perto e de longe, conhecidos e invisíveis... Quando tudo parecia perdido... Solidariedade, comprometimento, reconstrução...

Gratidão ao Deus do silêncio e do onde estás? Ao Libertador? Libertário! Ao para além das estruturas e convenções. Àquele das noites, dos abandonos... Àquele do lado dos pequenos, abandonados... Dúvida, deserto, mas sempre fé...

Gratidão... Gratidão...

Nada a apagará da alma,

Memória em dias de calma,

Luta na sonhada revolução!

“A educação não é, certamente, um fator determinante na luta pela transformação do modo capitalista de produção, mas essa transformação, sob controle dos trabalhadores, não ocorrerá sem uma sólida e revolucionária formação intelectual e política que possibilite aos trabalhadores o salto da situação de classe em si para a posição de uma classe para si.”

(LOMBARDI, 2011, p. 242)

RESUMO

O presente estudo originou-se da reflexão sobre a questão da formação do trabalhador, expropriado / alienado dos meios de produção e dos frutos de seu trabalho no contexto da crise regressivo destrutiva do capital. Ao abordar a questão da formação do trabalhador no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes – Campus Ibatiba a tese discute a questão da formação profissional nos Institutos Federais. Seria esta formação reprodutora das relações sociais de produção ou contra-hegemônica? Em sua proposta, encerra-se a questão central: se o ensino do Ifes – Ibatiba é um ensino voltado para a terminalidade – formação profissional em uma área específica, com a conseqüente contenção dos egressos em seu acesso ao ensino superior –; ou apresenta-se como uma oportunidade de continuidade no acesso à universidade? Ao se tomar por referência o caso de um campus concreto, toma-se como análise a formação de seus egressos nos quatro primeiros anos desde sua criação. Tendo por referencial o método histórico-dialético, o estudo pauta sua reflexão a partir da contraditória situação concreta da formação do trabalhador no contexto da hegemonia capitalista. Ao analisar as políticas que levaram à criação da Rede Federal de Educação, constata-se que esta apresenta-se como conquista de uma política de governo e não de Estado. Em um olhar para a realidade do Ifes – Campus Ibatiba constata-se que há progressos em sua proposta pedagógica com relação à realidade das instituições de ensino da região do município, bem como limitações a serem superadas. Utilizando-se uma dupla metodologia para coleta de material – primeiramente um questionário do *Google Docs*, enviado a todos os egressos do período em questão, e posteriormente uma entrevista a um grupo selecionado – o trabalho objetivou a observação do ensino no Ifes – Ibatiba a partir da experiência daqueles que vivenciaram este processo. Conclui-se a partir dos dados apresentados pela pesquisa que embora, em uma realidade dialeticamente marcada pela hegemonia do capital, a formação do Ifes – Ibatiba nos anos 2011 a 2017 possibilitou uma transformação na vida de seus egressos, ao abrir-lhes a possibilidade de um acesso aos cursos superiores, vistas anteriormente como inacessíveis por eles. Tal realidade em nível de microrreprodução das relações sociais de produção apresentam-se como uma conquista, embora na dinâmica da macrorreprodução os mesmos ainda estejam sujeitos às mazelas do mercado e do capital.

Palavras-chave: Educação. Formação Profissional. Contenção. Marxismo. Politecnia. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The present study originated from the reflection on the question of the qualification of the worker, expropriated/alienated from the means of production and from the fruits of his work in the context of the destructive regressive crisis of capital. When addressing the issue of worker training at the Federal Institute of Science and Technology of Espírito Santo – Ifes – Campus Ibatiba the thesis discusses the issue of professional qualification at Federal Institutes. Was this formation reproducing social relations of production or counter-hegemonic? In his proposal, the central question ends: whether the teaching of Ifes Ibatiba is a teaching aimed at terminality – professional qualification in a specific area, with the consequent containment of graduates in their access to higher education –; or does it present itself as an opportunity for continued access to university? When taking the case of a concrete campus as a reference, it takes with analyze the formation of its graduates in the first four years since its creation. Taking the historical-dialectical method as a reference, the study bases its reflection on the dialectical concrete situation of worker training in the context of capitalist hegemony. When analyzing the policies that led to the creation of the Federal Education Network, it appears that it presents itself as the achievement of a government policy and not a State policy. In a look at the reality of the Ifes – Campus Ibatiba it appears that there is progress in its pedagogical proposal in relation to the reality of educational institutions in the region of the municipality, as well as limitations to be overcome. Using a double methodology to collect material – first a *Google Docs* questionnaire, sent to all graduates of the period in question and later an interview with a selected group – the work aimed at observing teaching at Ifes – Ibatiba from experience of those who experienced this process. It is concluded from the data presented by the research that although, in a reality dialectically marked by the hegemony of capital, the formation of Ifes – Ibatiba in the years 2011 to 2017 enabled a transformation in the life of its graduates, by opening them the possibility of access to higher education courses, previously seen as inaccessible by them. Such a reality at the level of micro-reproduction of social relations of production is presented as an achievement, although in the dynamics of macro-reproduction they are still subject to the ailments of the market and capital.

Keywords: Education. Professional Qualification. Containment. Marxism. Politecnia. Public Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1	Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em unidades	85
GRÁFICO 2	Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em unidades	86
MAPA 1	Localização geográfica dos campi do Ifes	97
GRÁFICO 3	Fluxo por faixa escolar – Ibatiba, Espírito Santo e Brasil – 2010	100
GRÁFICO 4	Escolaridade da população de Ibatiba de 25 anos ou mais – 2010	101
GRÁFICO 5	IFDM e áreas de desenvolvimento – Ibatiba – 2010	103
FOTOGRAFIA 1	Vista panorâmica do Campus Ibatiba	105
QUADRO 1	Perfil dos entrevistados	123
GRÁFICO 6	Idade dos egressos do Campus Ibatiba – Março/abril de 2019	128
GRÁFICO 7	Porcentagem de jovens que concluíram o ensino médio por trimestre: Brasil, Espírito Santo e Sudeste – 1º trimestre de 2012 a 4º trimestre de 2014	129
GRÁFICO 8	Cidade de origem dos egressos do Ifes – Ibatiba 2011 a 2017	130
GRÁFICO 9	Gênero dos egressos do Ifes – Ibatiba 2011 a 2017	131
GRÁFICO 10	Taxa de escolarização líquida no ensino médio (15 a 17 anos), por gênero – Espírito Santo – 2003 a 2013	132
GRÁFICO 11	Percentual da população residente segundo cor ou raça no Espírito Santo – 2010	137
GRÁFICO 12	Taxa de escolarização líquida no ensino médio (15 a 17 anos), por cor ou raça – Espírito Santo – 2003 a 2013	138
GRÁFICO 13	Egressos do Ifes – Campus Ibatiba 2011 a 2017 por cor ou raça	138
GRÁFICO 14	Renda familiar dos egressos do Ifes – Campus Ibatiba 2011 a 2017	141

GRÁFICO 15	Egressos do Ifes – Campus Ibatiba 2011 a 2017 com Bolsa Família	142
GRÁFICO 16	Egressos do Ifes – Campus Ibatiba 2011 a 2017 com auxílios estudantis	143
GRÁFICO 17	IFDM Ibatiba e áreas de desenvolvimento – 2010	152
GRÁFICO 18	IFDM Ibatiba e áreas de desenvolvimento – 2016	153
GRÁFICO19	Contribuição do Ifes – Campus Ibatiba 2011 a 2017 para o desenvolvimento local	155
GRÁFICO 20	Contribuição do Ifes – Campus Ibatiba para a formação da consciência crítica dos egressos 2011 a 2017	170
GRÁFICO 21	Egressos do Ifes – Campus Ibatiba 2011 a 2017 em Instituições de Ensino Superior – públicas ou privadas	177
GRÁFICO 22	Inserção dos egressos do Ifes – Campus Ibatiba 2011 a 2017 no mundo do trabalho	182

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Ranking do IFDM consolidado no Espírito Santo	104
TABELA 2	Egressos do Ifes – Campus Ibatiba dos anos 2011 a 2017	126
TABELA 3	Egressos do Ifes – Campus Ibatiba 2011 a 2017 em cursos superiores	178
TABELA 4	Egressos do Ifes – Campus Ibatiba 2011 a 2017 em cursos superiores por grandes áreas do conhecimento	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ARE	Aparelhos Repressivos do Estado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETES	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
EAD	Educação a Distância
EAFA	Escola Agrotécnica Federal de Alegre
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Colatina
EAFAST	Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa
EDD	Eleições Diretas para Diretores
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ES	Espírito Santo
ESP	Escola Sem Partido
ETFs	Escolas Técnicas Federais
FACED	Faculdade de Educação
FACIG	Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu
FAJE	Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FJP	Fundação João Pinheiro
FUMAPH	Fundação Manhuaçuense de Promoção Humana
GED	Gestão Escolar Democrática

GEL	Grêmios Estudantis Livres
GEP-CMEBr	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Conselhos Municipais no Brasil
GEPEDE	Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFDM	Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal
Ifes	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Ifes-Ib	Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Ibatiba
IFs	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
IFTM	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IJSN	Instituto Jones dos Santos Neves
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes de Base
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MOBON	Movimento da Boa Nova
ND	Novo Desenvolvimentismo
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Plano Pedagógico de Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC- RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ	Rio de Janeiro
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SP	São Paulo
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VN	Velho Nacional Desenvolvimentismo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
2. A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR POLITÉCNICO EM MARX E NOS MARXISTAS	32
2.1. A educação profissionalizante na perspectiva de Marx.....	36
2.1.1. Marx e seu mundo	36
2.1.2. Marx e a práxis revolucionária	47
2.1.3. A educação no pensamento marxiano	50
2.1.4. Politecnia, unilateralidade e omnilateralidade.....	54
2.2. Antonio Gramsci: Um intelectual engajado. Um teórico da Educação	59
2.2.1. Gramsci e o conceito de hegemonia	61
2.2.2. A formação dos trabalhadores	67
2.3. A contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica.....	69
2.3.1 A formação para o trabalho na perspectiva da Pedagogia Histórico- Crítica.....	74
2.4. O caráter transformador da Escola na Perspectiva Marxista.....	77
3. A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E A IMPLANTAÇÃO DO IFES – CAMPUS IBATIBA	81
3.1. Os Institutos Federais: uma novidade não tão nova	82
3.1.2. A proposta da polivalência na educação profissionalizante	91
3.1.2. O Ensino Médio Integrado como opção formativa	94
3. 2. A formação no Ifes-Campus Ibatiba.....	98
3.3. O Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes. Ausência de um Projeto Político Pedagógico	111
3.3.1. Projeto Político Pedagógico: Instrumento de Participação e Democracia	111
3.3.2. O Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes	115
3.4. Uma história em construção	119
4. OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO NO IFES CAMPUS IBATIBA. A AUTOCOMPREENSÃO DO PROCESSO FORMATIVO PELOS ALUNOS ...	120
4.1. Procedimentos metodológicos ou por onde caminhar?	122

4.2. A realidade dos egressos do Ifes – Campus Ibatiba de 2011 a 2017.....	127
4.2.1. Os estudantes do Campus Ibatiba. Quem são?	129
4.2.2. O perfil socioeconômico dos egressos do Ifes – Ibatiba 2011 – 2017	143
4.3. O Ifes – Campus Ibatiba e o desenvolvimento regional.....	151
4.4. O ensino no Ifes – Campus Ibatiba. Um ensino para a terminalidade ou continuidade?.....	160
4.5. Um caminho aberto para múltiplas possibilidades	188
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICES	209
APÊNDICE A – Memorial – Wilson Augusto Costa Cabral.....	210
APÊNDICE B – Questionário respondido pelos egressos do Ifes – Campus Ibatiba..	228
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	237
APÊNDICE D – Roteiro das Entrevistas	239
APÊNDICE E: Entrevistas	240

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo, inserido na linha de pesquisa “Trabalho, Sociedade e Educação” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/FACED/UFU – originou-se da reflexão sobre a questão da formação do trabalhador, estranhado/alienado dos meios de produção e dos frutos de seu trabalho no contexto da crise regressivo destrutiva do capital.

Pensar sobre o tema da educação e do trabalho nos tempos atuais significa entrar no cerne do problema da questão social na sociedade capitalista. O Brasil é um país de profundas desigualdades sociais. Embora muitos argumentem quanto a avanços sociais ocorridos nos albores do terceiro milênio, com os governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Vana Rousseff, o que se constata, apagadas as luzes deste período, é que, apesar de mesmo alguns partidos ditos de esquerda, seduzidos pela política do bem-estar social o velho *Welfare State*, enfatizassem os benefícios desta política, tais iniciativas, na maioria das vezes, não passaram de mera pintura sobre a madeira apodrecida do capitalismo monopolista mundial. Sônia M. Draibe e Manuel Riesco (2011), ressaltam que, a despeito do discurso dos governos do Partido dos Trabalhadores, no Brasil não houve, de fato, uma implementação nas políticas públicas de um Estado de bem-estar social.

É lugar comum, e muitas vezes até mesmo vulgarizada, a afirmação de que a salvação para qualquer país seja a educação. É ela que capacitará homens e mulheres para o trabalho, bem como é por meio da educação que se poderá formá-los para a cidadania e a participação política na luta pelos seus direitos. Contudo, raramente se discute quanto ao tipo de educação que, de fato, se almeja. Muito menos quanto aos seus objetivos. Desse modo, raramente se discute o perfil do indivíduo que se quer formar, um reprodutor por meio de seu trabalho da realidade vigente ou um indivíduo crítico, capaz de resistir, questionar e transformar o mundo que o cerca? A educação, pode estar a serviço do capital, sendo assim um elemento de conformidade dos indivíduos, ou pode ser emancipadora, formando cidadãos críticos, capazes de questionar, ou até mesmo, atuar pelo rompimento com o sistema de exploração, característico da sociedade burguesa.

Ao adentrarmos nestas questões é importante apresentar o papel central do trabalho dentro da temática da questão social. Robert Castel, em sua obra principal: *As Metamorfoses da Questão Social* (1998), faz uma análise das transformações históricas da sociedade capitalista, confirmando que a questão social foi suscitada quando da constatação do distanciamento existente entre o crescimento econômico e o aumento da pobreza, por um lado; e uma ordem jurídico-política que reconhecia o direito dos cidadãos e uma ordem econômica que os negava, por outro. A questão foi levantada durante o processo da Revolução Industrial que provocou grandes transformações econômicas, políticas e sociais na Europa do Século XVIII, afetando seriamente a vida das populações. O autor caracteriza a questão social por “uma inquietação quanto à capacidade de manter a coesão de uma sociedade. A ameaça de ruptura é apresentada por grupos cuja existência abala a coesão do conjunto” (CASTEL, 1998, p. 41). Explicitando a composição de tais grupos, o autor esclarece que as populações que dependessem de intervenções sociais seriam basicamente pelo fato de serem ou não capazes de trabalhar, sendo tratados de forma distinta em função deste critério. A análise parte da identificação no longo prazo de uma correlação profunda entre o lugar ocupado pelo indivíduo na divisão social do trabalho e a participação nas redes de sociabilidade e nos sistemas de proteção. São construídas três zonas nas quais encontram-se os indivíduos: a) zona de integração, correspondente a coesão social com trabalho estável e a inserção relacional sólida; b) zona de exclusão (desfiliação), correspondente a uma ausência de participação em qualquer atividade produtiva e isolamento relacional; c) zona intermediária, correspondente a uma vulnerabilidade social, que conjuga trabalho precário e fragilidade dos suportes de proximidade.

A sociedade capitalista, excludente em si – ao trazer junto ao seu progresso uma legião de excluídos, considerados como uma massa sobrando – apresenta-se como fruto de uma construção histórica. Marx (2017) já denunciava em *O Capital* o caráter alienador do trabalho na sociedade capitalista. O trabalhador se vê separado do produto do seu labor. Desse modo, ocorre uma desumanização do homem uma vez que este perde, paulatinamente o seu caráter criativo. Temos, pois, no trabalho alienado a produção de uma sociedade na qual os homens são peças da engrenagem do trabalho podendo ser substituídos a qualquer momento. A lógica para qualquer ação neste contexto é aquela que produzirá maior mais-valia nas mãos do capital. Mesmo a

educação, neste contexto, assume a característica de ser formadora de mão-de-obra qualificada para a indústria (MARX, 2017).

A tecnologia a serviço do capital, ainda nos primeiros passos da revolução industrial, estabeleceu uma relação cada vez mais direta do trabalho da fábrica com o aumento da instrução geral e nesse contexto o desenho dessa nova escola vai assumindo seu caráter unilateral, voltado exclusivamente para a produção, separando o teórico do prático. Manacorda (2007) apresenta que esta divisão, cada vez mais nítida do trabalho, e agora também da escola aparece quando a educação do trabalhador tinha um caráter instrumental de conhecimento prático-profissional enquanto a classe burguesa usufruía uma educação do tipo humanística.

Era este o modelo de escola, dita tradicional, dos tempos de Antonio Gramsci e criticada por ele. Para o autor italiano esse modelo educacional com uma proposta para a classe dominante e outra para a classe operária está a serviço da hegemonia, ou seja, o domínio de uma classe dominante sobre outra.

Embora este tema tenha sido, desde então, objeto de muitas discussões para superação da escola tradicional e de seu modelo educativo, ainda percebemos formas de reprodução deste sistema em nossos dias. Desde 1996, quando foi promulgada a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) –, foram paulatinamente, normatizadas novas tecnologias para a prática do ensino técnico, tecnológico e mesmo universitário, desde novas práticas em sala de aula até os cursos oferecidos exclusivamente na modalidade à distância – EAD. Naquele momento acentuava-se, por exemplo, a necessidade deste ensino na formação de professores de nível superior para atender às necessidades das escolas brasileiras. Ainda hoje, por exemplo, constata-se que este objetivo não foi alcançado (LAPA e PRETTO, 2010). Quando no início desta pesquisa, ainda em seus projetos, enquanto o governo comemorava o aumento do número de brasileiros tanto no ensino médio quanto no ensino superior (BRASIL, 2014), já se colocava a necessidade de um questionamento quanto à qualidade deste ensino.

Não raras vezes, vê-se repetir como meta da educação no Brasil a qualificação do profissional brasileiro diante das exigências do mercado de trabalho. O que se constata é que as práticas de ensino, mesmo lançando mão de novas tecnologias e novos métodos, na maioria das vezes, não conseguem ir além da antiga escola de fábrica

direcionada a formar força de trabalho diante do sociometabolismo do capital, que atua na reprodução das relações sociais de produção. Com base neste fato, é que se propõe com este projeto avaliar os caminhos da educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes – Campus Ibatiba.

Os Institutos Federais tiveram uma longa história, ou uma pré-história, antes de sua criação. As Escolas Agrotécnicas, criadas em 1959, eram destinadas à formação para as fazendas ou para as indústrias. Em 1994, a Lei Federal n. 8.948 (BRASIL, 1994) estabeleceu a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's). De acordo com o projeto do presidente Fernando Henrique Cardoso, o modelo unitário de educação deveria ser extinto. De acordo com Marise Ramos (2006), este foi um momento em que o projeto de educação neoliberal mais se tornou evidente no contexto da educação profissionalizante no Brasil. Em 1998 o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Somente depois, em 2004, já no contexto do governo do Partido dos Trabalhadores, inicia-se uma reformulação quanto aos objetivos e a natureza dos IFs, chegando à Lei 11.892 publicada em 29/12/2008, definindo-os em seu artigo segundo:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, documento não paginado).

A criação dos Institutos Federais, com sua proposta de formação profissionalizante significou um avanço diante das políticas dos governos anteriores, entretanto, como será discutido na terceira parte deste trabalho, faz-se necessário uma análise mais aprofundada quanto à discussão dos projetos educacionais presentes no Conselho Federal de Educação e se tais políticas são fruto de uma política de governo ou de Estado? Outro questionamento necessário é se tais políticas não serviram simplesmente para inflar os números da educação no ensino médio e superior a despeito de uma verdadeira qualidade do ensino?

Dentro dessa discussão o presente estudo voltar-se-á para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes – Campus Ibatiba¹, enquanto

¹ Doravante denominado Ifes-Ib.

seu objeto. O Ifes foi criado pela lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, possuindo atualmente 22 campi, distribuídos por todo o território do estado do Espírito Santo. O campus Ibatiba, foi inaugurado em 29 de novembro de 2010 e teve sua autorização de funcionamento pela Portaria nº 1.366 de 6 de dezembro de 2010 como unidade integrante do Ifes.

Situada no sudoeste do Espírito Santo, Ibatiba é uma das cidades que compõem a assim chamada microrregião do Caparaó:

A microrregião administrativa Caparaó é composta dos municípios de Alegre; Divino de São Lourenço; Dores do Rio Preto; Guaçuí; Ibatiba; Ibitirama; Irupi; Iúna; Muniz Freire e São José do Calçado.

O Parque Nacional do Caparaó (Parna Caparaó), unidade de conservação criada em 24 de maio de 1961, pelo Decreto federal nº 50.646, assinado pelo então presidente da República Jânio Quadros, tem a função de delimitar as áreas de proteção dos ecossistemas da Serra do Caparaó, compreendendo floresta ombrófila densa e campos de altitude (IJSN, 2005, p.11)

Justamente por causa da presença do Parque Nacional do Caparaó e por causa de sua importância ecológica aliada ao seu potencial turístico esta região recebeu do Parque Nacional do Caparaó seu nome.

Tal característica regional determinou o eixo tecnológico do Ifes-Ib. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2014-2019,

O perfil do Campus está direcionado ao eixo tecnológico Ambiente e Saúde e também ao eixo Recursos Naturais. Iniciou suas atividades letivas no primeiro semestre de 2011 com o Curso Técnico em Meio Ambiente, nas formas integrado ao Ensino Médio e subsequente ao mesmo. No primeiro semestre de 2013 iniciou a oferta do Curso Técnico em Florestas, como o segundo curso técnico integrado ao ensino médio (IFES, 2014, p. 21).

Atualmente além dos cursos supramencionados, o campus Ibatiba oferece o Bacharelado em Engenharia Ambiental e a Pós Graduação em Educação Ambiental e Sustentabilidade. Como objeto de nosso estudo, teremos por referência os cursos integrados ao ensino médio de Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Florestas.

Embora se reconheça no PDI do Ifes (2014) e nos respectivos Planos Pedagógicos dos cursos, a presença de elementos pedagógicos próprios do ideal da escola politécnica preconizada pela tradição marxista, sobretudo dentro da proposta da formação politécnica, percebe-se a presença dos interesses e da lógica do capital, fazendo mister uma séria análise da estrutura pedagógica dos cursos, bem como do

perfil dos egressos, ou seja, dos estudantes que passam pelo campus e sua identidade enquanto profissionais e cidadãos.

Desse modo alcançou-se o problema da pesquisa a que este trabalho se propõe: A atual estrutura pedagógica dos cursos integrados do Ifes – Campus Ibatiba, inserido no contexto da criação e expansão dos Institutos Federais é um ensino voltado para terminalidade, na formação de trabalhadores de nível técnico ou para continuidade, abrindo-lhes a possibilidade de cursarem o ensino superior? Em ambos os casos, está presente uma questão que permeará toda a pesquisa: a formação recebida pelos egressos do Ifes-Ib de 2011 a 2017 é uma formação que possibilite a estes uma postura contra-hegemônica diante do capital ou torna-lhes mero reprodutores das relações sociais de produção?

Surgiram desde o início, hipóteses diversificadas deste trabalho. Uma primeira hipótese, seria que não obstante os objetivos apresentados na formação no Ifes-Ib, seu ensino serviria apenas para a reprodução das relações sociais de produção, mantendo-se em nível micro ou macro a sua situação de trabalhadores expropriados do produto de seu trabalho, envolvidos pela hegemonia burguesa e conformados com tal situação. Nesse sentido, toda a formação estaria a serviço do capital.

Outras duas hipóteses surgem de uma formação politécnica que possibilite a estes egressos uma formação contra-hegemônica diante de uma postura de resistência e de luta, com os instrumentos possíveis a cada momento, contra a sociedade burguesa, do capital. A primeira hipótese é de uma formação politécnica para o trabalho em que, dentro da área de atuação deste egresso, ele possa realizar os pressupostos desta formação quanto ao domínio não somente das técnicas do seu trabalho, mas também dos mecanismos infraestruturais da sociedade capitalista. Em tal hipótese, a formação do egresso terminaria a sua formação acadêmica com o ensino técnico integrado ao ensino médio. Outra hipótese aberta diante da pesquisa é de que ao egresso, formado no Ifes-Ib, sejam abertas outras possibilidades de formação superior. Nesta hipótese o formando do Ifes-Ib, com os mesmos pressupostos da formação politécnica, ele possa se formar em outras áreas no ensino superior, rompendo, em nível microestrutural – da realidade de uma cidade e região do interior do Espírito Santo e de Minas Gerais – a impossibilidade dos jovens pensarem em uma formação universitária, embora no

contexto macroestrutural, as dificuldades de empregabilidade e de ascensão socioeconômica permaneçam.

O objetivo que se coloca, portanto, é o de avaliar, a partir dos pressupostos da tradição marxista, os cursos de ensino médio integrado do Ifes-Ib, a formação dos seus egressos para o trabalho entre a possibilidade de uma formação técnica e a abertura de possibilidades para o seu desempenho profissional em outras áreas de trabalho, rompendo desse modo com o ciclo de reprodução do trabalho que caracteriza o modo de produção capitalista, sobretudo nos albores do terceiro milênio tão marcado pelo capitalismo monopolista.

Para alcançar tal objetivo geral deste trabalho, serão dados alguns passos, expressos em objetivos específicos. Primeiro, o de apresentar, ainda que não de forma exhaustiva, a questão da formação do trabalhador, envolvendo os conceitos de politecnia, omnilateralidade e polivalência. Tal objetivo é trabalhado na segunda parte do trabalho, onde está presente o núcleo de seu referencial teórico.

Marx, em *O Capital*, já denunciava, no contexto da consolidação do capitalismo no século XIX, com intensa exploração fabril, o caráter alienador do trabalho na sociedade capitalista. A separação do trabalhador do produto de seu labor é clara quando ele não o reconhece como produto seu e, portanto, inexistente em sua consciência enquanto produtor de riqueza (MARX, 2017).

Antonio Gramsci (2001), crítico da educação na Itália de seu tempo, constatava:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Gramsci desenvolve a concepção do que seria a educação a partir de uma perspectiva marxista. Segundo ele, cada grupo social cria para si de um modo orgânico, seus intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função. Assim ao lado do intelectual tradicional há o intelectual orgânico (GRAMSCI, 1998).

Por fim, nesta mesma tradição, porém utilizando-se da contribuição de autores brasileiros, será utilizado também como referencial a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2008), ao lado de Frigotto (2010), Nosella (2007) e outros pesquisadores brasileiros. Segundo Machado,

a formação politécnica pressupõe a plena expansão do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho. Ela guarda relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvimento das forças produtivas assim como com a negação destas potencialidades pelo capitalismo (MACHADO, 1989, p. 22).

Desse modo, pretende-se aprofundar a discussão quanto à realidade da educação técnica e tecnológica na atualidade, apontando as contradições presentes no modelo proposto pelo sistema liberal capitalista e perscrutando as potencialidades da educação como caminho para se contrapor a hegemonia deste sistema.

Como segundo objetivo específico, propõe-se analisar em um primeiro momento a proposta de criação dos Institutos Federais identificando em sua estrutura se tal iniciativa corresponde a uma política de Estado ou de governo, identificando como essa proposta influenciou na criação e expansão do Campus Ibatiba. Esta temática é trabalhada em dois momentos no terceiro capítulo do trabalho. Primeiro, tem-se como referência os documentos oficiais que versam sobre a temática, como a lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, mas também as análises de estudiosos que acompanham este processo, marcado por verdadeiras batalhas dentro do Conselho Federal de Educação. De um lado, há a proposta burguesa, privatista da educação, preconizada pelo Banco Mundial, de outro a proposta de uma educação libertadora que vise a emancipação do indivíduo. Em um segundo momento desta parte do trabalho toma-se por referência o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (IFES, 2014) – e os PPCs – Planos Pedagógicos dos Cursos integrados ao ensino médio do Ifes-Ib (IFES, 2012a, 2012b), contrapondo-se com o que se espera de uma formação polivalente ou omnilateral do trabalhador do século XXI. Neste sentido faz-se uma breve análise da realidade em que o Ifes-Ib está inserido, ou seja, na cidade de Ibatiba.

A análise dos documentos institucionais constitui um material importante para uma avaliação dos parâmetros para a criação deste novo campus do Ifes dentro da lógica de interiorização do ensino nos governos petistas, com suas muitas contradições.

Por fim, o terceiro objetivo específico é de avaliar os resultados da formação integral dos egressos dos cursos técnicos do Ifes-Ib na perspectiva dos próprios ex-alunos, confrontando sua visão com os objetivos de uma formação politécnica. Nesta quarta parte do trabalho, ao ouvir os egressos do Ifes-Ib, objetiva-se compreender o alcance das propostas de formação integral a partir da visão daqueles que fizeram a

experiência de serem estudantes em um campus da rede técnica federal, no qual se entrecruzam a proposta da formação politécnica e a proposta formativa neoliberal, em constante embate pela hegemonia do ensino dos trabalhadores no Brasil; analisando sua formação nos cursos técnicos integrados, seu histórico de egresso – continuidade nos estudos ou ingresso no mundo do trabalho – tentando descobrir os resultados da formação recebida.

Para que tal objetivo seja alcançado foram feitos dois tipos de abordagem com os egressos do Ifes-Ib. A primeira abordagem consistiu em um questionário enviado aos egressos². Como questionário, entende-se:

a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários autoaplicados (GIL, 2008, p. 121).

O questionário aplicado neste trabalho é classificado como autoaplicado pois utilizou-se a ferramenta do *Google-docs* para questionários. No decorrer do trabalho foram surgindo as questões para serem respondidas pelos egressos objetivando traçar o seu perfil e evidenciando a influência da formação no Ifes-Ib em suas vidas. Os dados apresentados e discutidos na quarta parte deste trabalho, apresentam um bom quadro para se conhecer a realidade dos alunos. Enviado para a totalidade dos alunos formados na instituição, desde 2014 – ano em que os primeiros alunos do campus concluíram seus estudos –; até 2017 – recorte temporal escolhido, por este último ano possibilitar um intervalo temporal de no mínimo um ano da conclusão do curso, para que se verificassem os caminhos percorridos pelos egressos depois de deixarem a instituição –. Os meios para este envio foram os e-mails dos alunos, presentes nos registros do controle acadêmico do Ifes-Ib. Depois de um tempo, o questionário foi reenviado pelo

² Os contatos dos alunos encontravam-se no Registro Acadêmico do Ifes-Ib. Uma vez que as primeiras turmas haviam concluído seus cursos com relação à data da pesquisa há quatro ou cinco anos havia a dificuldade de seus e-mails estarem desativados. Por isso, optou-se como estratégia, fazer um primeiro contato por e-mail, dando-se um tempo de aproximadamente um mês para a resposta. Em seguida tentou-se o reenvio dos e-mails, mas juntamente uma tentativa de contato por telefone solicitando o contato e o *Whatsapp* dos alunos. Através desse meio foi novamente enviado um link para a resposta da pesquisa. Alguns alunos prontamente enviaram o link mencionado para seus antigos colegas de classe.

mesmo meio e enviado também pelo aplicativo *Whatsapp*. Essa dupla forma de envio resultou numa resposta satisfatória referente à amostragem para a discussão dos dados.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 20) “em média, questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”. No questionário enviado alcançou-se 51,29%, mais do dobro da perspectiva das autoras, perfazendo-se mais da metade dos pesquisados, ou seja, de um total de 154 egressos formados no intervalo da pesquisa, 79 alunos responderam ao questionário.

Contudo, desde a elaboração do projeto de pesquisa trabalhou-se com a suspeita, depois transformada em convicção de que o questionário, analisado isoladamente poderia omitir elementos importantes sobre a percepção dos pesquisados sobre sua formação no Ifes-Ib. Daí a proposta de sua complementação, em uma segunda abordagem, com uma entrevista semiestruturada, com um grupo selecionado de oito egressos.

Gil (2008) define a entrevista como:

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais (GIL 2008, p.109).

Em comparação com o questionário, a entrevista por ser de natureza interativa, permite tratar de temas complexos, que dificilmente seriam investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade (MARCONI, LAKATOS, 2010).

Com relação aos egressos do Ifes-Ib, a entrevista pôde revelar elementos importantes da percepção sobre sua formação aprofundando percepções originadas no questionário. Por isso seguiu-se o modelo de entrevista semiestruturada, uma vez que se partiu de certos questionamentos apoiados nos estudos que a precederam – o referencial teórico desta tese; a discussão quanto a natureza, processo de estruturação e a formação do Ifes-Ib; como também o questionário respondido anteriormente pelos egressos –.

Tais fontes ajudaram a direcionar a entrevista, tendo o pesquisador a preocupação e o objetivo de deixar os entrevistados bem livres para expressarem seu pensamento³.

Como pode ser subentendido através do referencial teórico apresentado até o momento e toda a perspectiva do trabalho, tem-se como método de pesquisa que perpassa todos os momentos do trabalho o materialismo dialético entendido como:

A base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga, a concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade. Mas o materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado. O materialismo dialético significa a superação do materialismo pré-marxista, no que este tem de metafísico e de idealista. A filosofia, na concepção do materialismo dialético, sofreu modificação substancial. Ao invés de ser um saber específico e limitado a determinado setor do conhecimento, o pensar filosófico tem como propósito fundamental o estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento e, como a realidade objetiva, se reflete na consciência (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

Pode-se, portanto, afirmar que no método materialista-dialético, ou o método histórico-dialético, uma vez que “a história de toda sociedade até hoje é a história da luta de classes” (MARX; ENGELS, 2011, p. 39) é um método no qual conteúdo e método se unem. A esta união, soma-se a práxis, que podemos nesse momento introdutório definir como a prática iluminada, nascida da teoria.

Ao se referir ao método, José Paulo Netto (2011, p. 53) afirma: “O método, implica, pois, para Marx uma determinada posição – perspectiva – do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”.

Ao analisar, pois, a formação dos egressos no Ifes-Ib, parte-se de uma realidade concreta, de uma instituição de ensino, criada em um contexto específico, em uma cidade do interior do Espírito Santo, dentro do macro sistema do capital monopolista dos inícios do terceiro milênio. Tal observação deve ser crítica no sentido de buscar um conhecimento com bases científicas da realidade, não perdendo de vista, a necessidade

³ O cruzamento de dados do questionário com a entrevista pode ser observado na quarta parte deste trabalho com a interação entre os resultados do questionário com os resultados apresentados na entrevista.

de se objetivar uma educação que contribua para a emancipação dos indivíduos formados por ela.

O Ifes-Ib, do ponto de vista de sua implantação e funcionamento apresenta várias semelhanças com outros IFs. Ao mesmo tempo, distingue-se de vários deles dado às suas particularidades. Dialeticamente, conformidades e diversidades, servirão para uma análise posterior dos passos dados e do que ainda poderá ser realizado tanto internamente – no Ifes-Ib – quanto em outras instituições que compartilham das mesmas características e propriedades.

2. A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR POLITÉCNICO EM MARX E NOS MARXISTAS

Nesta parte do trabalho busca-se através de um percurso de retorno aos fundamentos da proposta de educação dos trabalhadores na perspectiva marxiana, e na tradição marxista⁴, compreender os passos dados para a criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia – IFs – diante do paradoxo de uma continuidade ou descontinuidade do que representou a formação do trabalhador ao longo da história da educação no Brasil.

A tendência que se consolida, ao caminhar para o término da segunda década do século XXI é de confirmação das práticas propostas na década de 90 do século XX, como a parceria público/privado que, na verdade ampliam a dualidade estrutural da educação, especialmente no âmbito da educação técnico e tecnológica (FRIGOTTO, 2011).

Na verdade, o pano de fundo para esta realidade está fundado na própria realidade histórica. Vivemos na sociedade do capital, e, são os seus interesses que enviesam as políticas de Estado e de governo neste país. Desde a formação do capitalismo no mundo ocidental, estruturou-se a divisão de classes. De um lado estão os donos do capital, os burgueses, os homens de negócio; e, de outro a classe trabalhadora, o proletariado.

Com características diferentes, ao longo da história, o capitalismo, com os seus ideólogos elaboram formas de ação para, no fim, atingir o grande objetivo do capitalismo: o lucro. Perpassa em todo este processo a questão da educação-formação do trabalhador, e, por que não também, dos próprios donos do capital. Se, na perspectiva destes últimos, a educação deveria ser universal, pautada pelos princípios e evoluções da ciência moderna, preparando-os para o planejamento das ações e para o controle e domínio da sociedade; para a classe trabalhadora a educação deveria garantir-lhes o conhecimento rudimentar e necessário para a execução de atividades básicas,

⁴ Faz-se a distinção entre o pensamento marxiano, aquele originário do próprio Marx, e o pensamento marxista, entendendo como a tradição dos sucessivos intérpretes de Marx, desde os tempos de vida do autor até os nossos dias.

simplificadas, de modo que, sobretudo no modelo fordista-taylorista, o operário pudesse ser facilmente substituído por outro, segundo as demandas da empresa. Denomina-se este modelo como “educação dual”, uma vez que se tem dois tipos de educação, uma, dita clássica e científica para a classe dominante e outra técnica e profissional para a classe trabalhadora.

A questão da educação desde o surgimento da sociedade burguesa apresenta este caráter contraditório. Ao preconizar a liberdade civil, tem-se como resultado a necessidade da educação, sendo esta mesma, um pré-requisito do exercício de outros direitos. Daí a educação tornar-se objeto da coerção estatal.

A instrução deve ser objeto da coerção estatal, já que o ignorante perde as condições reais de apreciar e escolher livremente as coisas. Afinal, a marca do homem burguês é a autonomia com relação a poderes estranhos, e cuja concepção teórica básica se expressa em normas legais, que instituem a igualdade entre os indivíduos e nas suas relações com as coisas (CURY, 2002, p. 250)

Embora tal ideal de uma educação universal se apresente como necessário, segundo Cury (2002) há uma diferença entre o preceito legal, ou seja, o que é garantido por lei e a realidade da educação em cada país. Isto porque o próprio sentido do que é expresso por lei, por vezes entra em choque com as adversas condições sociais do funcionamento da sociedade. Portanto, para além da garantia de um direito, torna-se fundamental que este seja garantido e assegurado.

Isto não quer dizer que se deve diminuir a importância da declaração de direitos. Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mas significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado no sentido de assegurá-lo e implementá-lo (CURY, 2002, p. 259).

A mesma sociedade que proclama a educação como direito, revela-se dialeticamente contrária a esta em suas estruturas. A economia capitalista burguesa tem seu fundamento na apropriação da força de trabalho da classe operária pelo capital, força esta transformada em mercadoria, como nos revela a seção III e IV de *O Capital* em que Marx discute respectivamente a produção do mais valor absoluto e a produção do mais-valor relativo (MARX, 2017). Essa apropriação do trabalho da classe proletária gera acumulação de riqueza nas mãos de quem a apropria, na forma de mais-valor, pelos capitalistas.

Estes elementos que são estruturais na sociedade moderna a partir da Revolução Industrial são reproduzidos a partir de elementos que formam a superestrutura da sociedade. É a partir deste princípio da manutenção do próprio sistema é que poderá ser entendida a escola no modelo capitalista dividida em dois segmentos distintos: uma escola para a classe trabalhadora e outra para a classe detentora dos meios de produção. Segundo Manacorda (2008) essa divisão mais nítida do trabalho e também da escola aparece quando a educação do trabalhador tinha um caráter instrumental de conhecimento prático-profissional enquanto a classe burguesa usufruía de uma educação do tipo humanística. Marx e Engels se oporão a este modelo e defenderão no Manifesto Comunista de 1848 (MARX; ENGELS 2011) a união do ensino ao trabalho da fábrica. Em sua concepção isto servirá como projeto de transformação radical da sociedade, pois a classe trabalhadora dominando todo o processo produtivo assumirá a direção das forças materiais e espirituais do sistema social (MANACORDA, 2008).

No decorrer do século XX e no contexto da maior crise vivida pelo capitalismo até então – a quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929, seguido da ascensão dos governos totalitários fascistas na Europa, confluindo para a segunda guerra mundial –, surge, na Itália, Antonio Gramsci, um jovem da Sardenha, com uma curta militância política, interrompida pelo regime totalitário de Mussolini, que, trará para o Marxismo a contribuição da análise da cultura de seu tempo e da importância do conceito da hegemonia para compreender o capitalismo e da necessidade de uma contra-hegemonia para a superação do mesmo.

Enquanto que a proposta de educação burguesa apresenta-se como um modelo dual, no qual encerra-se a diferenciação da educação para as classes, mas com a desfaçatez de ser “única” – referindo-se “especificamente a um de seus objetivos, ou seja, à consolidação da unificação nacional por um único sistema de ensino e o fortalecimento de similitudes e sentimentos pátrios” (MACHADO, 1989, p. 30) – o modelo defendido por Gramsci, visava a emancipação da classe trabalhadora, atuando no hegemônico sistema escolar burguês, dialeticamente, em uma educação para o trabalho contudo de forma contra-hegemônica.

Esta escola realizaria a função de quebrar a hegemonia através da qual se produz a sociedade burguesa, no nível cultural, da consciência humana. Desse modo se introduz a ideia de que junto ao controle dos processos de produção, é importante o controle da

consciência do homem, enquanto ser cultural. O ponto central da estratégia educacional gramsciana, então, é a criação da contra-hegemonia fora da educação tradicional e o uso desta para o desenvolvimento de intelectuais orgânicos (CARNOY, 1990), ou seja, intelectuais que além de terem sua origem da classe trabalhadora, consigam pensar a partir da mesma. Para Gramsci, o advento da escola unitária – diferentemente da proposta de unificação burguesa – significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social (GRAMSCI, 1978). O presente trabalho apontará para uma leitura de Gramsci que rompe com a perspectiva de que o pensador sardo propõe uma revisão do pensamento marxista, negando a necessidade da revolução e da mudança estrutural e porque não ontológica em uma perspectiva Lukaksiana (LUKÁCS, 2012, 2013). Seguindo a análise de Perry Anderson (2002), entende-se a obra de Gramsci a partir do contexto da produção de sua obra, tendo ao mesmo tempo as dificuldades de se escrever no cárcere e sob a constante inspeção de um censor. Ver-se-á, pois, que o autor dos Cadernos do Cárcere não abandona os pilares do pensamento marxiano quanto à necessidade da transformação estrutural, mas aborda o quanto as estruturas determinam a sociedade no ocidente com maior força do que no oriente – tendo na ocasião como parâmetro de análise a sociedade russa pré-revolução socialista de 1917 – criando um intrincado sistema em que a hegemonia do capital forma um sistema no qual sua superação torna-se muito mais difícil.

No Brasil, com o desenvolvimento da reflexão sobre a união da práxis marxista com as práticas educacionais, surge com Demerval Saviani (2008), a proposta de uma Pedagogia Histórico-Crítica. Esta proposta educacional traz consigo o objetivo de uma educação que priorize a formação do indivíduo dentro da proposta da politecnicidade marxiana, ou seja, uma formação que possibilite à massa trabalhadora não somente desempenhar suas funções no mundo do trabalho, mas refletir sobre sua condição criticamente. Tal reflexão supõe uma formação também do profissional da educação, como veremos no desenvolvimento do capítulo. A discussão será enriquecida com a contribuição de autores como Claudinei Lombardi (2011), Paolo Nosella (2007), Gaudêncio Frigotto (1984), Lucília R. de Souza Machado (1989), entre outros.

2.1. A educação profissionalizante na perspectiva de Marx

Para discutirmos a contribuição marxiana para a compreensão da realidade, partir-se á primeiramente de uma contextualização de seu tempo, da realidade em que Karl Marx viveu, em linhas mais gerais, sem a preocupação de detalhes que fugiriam ao escopo deste trabalho.

2.1.1. Marx e seu mundo

O intelectual é fruto de seu tempo. Não há como compreender a obra e o pensamento marxianos sem compreender o tempo em que este viveu, construiu seu referencial teórico, trabalhou e propôs sua teoria, que, para além de uma análise da realidade propôs a transformação/superação do modo de produção capitalista.

Karl Marx e o seu amigo e parceiro na produção intelectual e nas lutas de seu tempo, Friedrich Engels, empreenderam uma longa caminhada para a compreensão das transformações ocorridas na revolução industrial, transformações estas para além da filosofia e da economia de seu tempo. Desde o iluminismo até o auge do idealismo alemão o caminho filosófico percorrido foi o da compreensão da realidade humana como a realidade da consciência Humana (HEGEL, 2007). Em A Ideologia Alemã (MARX; ENGELS, 2009), expõem sua percepção desta corrente filosófica ao esboçar sua crítica aos jovens hegelianos:

Segundo a sua fantasia, as relações dos homens, tudo o que os homens fazem, os seus grilhões e barreiras, são produtos da sua consciência; assim os jovens-hegelianos, de modo conseqüente, colocam os homens o postulado moral de trocarem sua consciência presente pela consciência humana, crítica ou egoísta, e desse modo, de eliminarem as suas barreiras. Essa exigência de mudar a consciência conduz à exigência de interpretar de outro modo o que existe, ou seja, de reconhecê-lo por meio de outra interpretação. Os ideólogos jovens-hegelianos são apesar das frases com que pretendem “abalar o mundo”, os maiores conservadores (MARX; ENGELS, 2009, p. 22-23. Grifo do autor)

Na visão dos autores a questão da consciência, de sua evolução, longe de contribuir para uma transformação da realidade, o que propõe é uma nova interpretação. Eles chegam à constatação de que tais autores não conseguiram estabelecer uma “conexão da sua crítica com o seu próprio ambiente material” (MARX; ENGELS, 2009, p. 23). Surge daí a proposta de uma concepção materialista da história. Marx e Engels,

partem da premissa que a história humana é fundada na existência de seres humanos concretos, vivos, que se relacionam com o resto da natureza, a partir de sua constituição corpórea (MARX; ENGELS, 2009). Desde a conceituação grega aristotélica segundo a qual o homem é um animal racional, até os nossos dias, tem-se a facilidade de pensar a consciência e o saber humano descolado da realidade concreta dos homens. Daí a concepção de que o específico do homem é a consciência. Marx e Engels divergem desta percepção:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência, passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2009, p. 24).

Fundamenta-se desse modo a abertura para uma nova concepção da história e da filosofia fundada no materialismo histórico-dialético. Será a partir da produção dos meios de subsistência, da relação do homem com a natureza pela mediação do trabalho que se dará a realização da natureza humana. Não se trata da defesa de uma ação humana não intencional, ou de um postulado que negue ao ser humano a sua racionalidade. Ao contrário, a partir da mediação do trabalho, das transformações dos modos de produção é que o ser humano, dialeticamente, vai realizando sua racionalidade. O que Marx e Engels propõem é uma mudança radical de perspectiva. Se na “filosofia alemã se desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu (MARX; ENGELS, 2009, p. 31).

Desta compreensão da centralidade do trabalho para a compreensão do ser humano como ser social, advém a questão sobre as relações sociais de produção como determinantes no pensamento marxiano e engelsiano para a divisão social do trabalho. “Sendo assim, é a partir das relações sociais de produção – e, conseqüentemente, da divisão social do trabalho que elas engendram – que os homens determinam as formas de produção e distribuição dos produtos” (PREVITALLI, 2009, p. 143). Pode-se inferir desta conclusão que a história dos homens encontra-se intimamente relacionada a história das relações de produção e conseqüentemente também da história da luta de classes, o que levou Marx e Engels na formulação do Manifesto Comunista, na abertura de seu primeiro capítulo, à afirmação: “a história de toda sociedade até hoje é a história da luta de classes” (MARX, ENGELS, 2011, p. 39). Como materialista dialético, no

pensamento dos dois autores do Manifesto Comunista, o antagonismo entre as classes não é ontológico ou inerente à uma natureza fundada em uma ontologia ou metafísica.

O antagonismo de classes não advém de convenções instituídas ao longo da história. Ele advém da básica necessidade humana de produzir e reproduzir suas condições materiais de existência sob condições sociais determinadas, condições de conflito e contradições às quais para a análise marxiana é concebida como mola propulsora do processo histórico. A separação entre classes antagonicamente interdependentes se baseia na propriedade ou não dos meios de produção, que, por sua vez funda-se no trabalho alienado (PREVITALLI, 2009, p. 143).

Do alijamento do homem dos meios de produção e da relação de estranhamento entre o homem que passa a vender sua força de trabalho para os detentores de tais meios que advém a alienação. É no seio da sociedade burguesa que as possibilidades e anseios de autorrealização do homem pelo seu trabalho como uma práxis positiva ficam comprometidas. Segundo Ranière (2000, p. 05), a alienação, na tradição marxista, refere-se a “não oportunidade do homem em ter acesso aos produtos de sua atividade, ao fato desses produtos submeterem o próprio ser humano ao seu controle e à impossibilidade de [...] os homens se reconhecerem mutuamente enquanto produtores da história”. Podemos então afirmar que “há na ordem burguesa, uma naturalização desse fenômeno, uma negação da historicidade, negando, dessa forma, as possibilidades de superação” (Alves, 2009, p. 31). Depreende-se dessa afirmação que a alienação não é exclusiva da classe proletária, uma vez que a burguesia também está refém deste processo, como nos afirma Mézáros em sua obra *Para além do Capital* (2011).

Desse modo, o trabalhador passa por um processo de coisificação, uma vez que despojado de seu poder criativo pelo trabalho, e mesmo de sua força de trabalho, que não mais lhe pertence, na divisão social do trabalho e de forma mais patente nas grandes indústrias ele passa a funcionar como uma engrenagem em uma máquina. O trabalhador torna-se portanto, mercadoria:

O trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz só mercadorias; produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria (MARX, 1989, p. 148)

O sistema capitalista é fruto de uma longa gênese, consolidando-se na sociedade industrial do século XIX, com a produção em série nas indústrias. Segundo Previtali,

a formação do modo especificamente capitalista de produção é caracterizada quando um único capital consegue subjugar sob um mesmo espaço físico uma quantidade considerável de capacidades de trabalho a fim de produzir mercadorias em grande escala. Como resultante de um processo histórico, a consolidação da forma específica de produção capitalista só é construída à medida que as sociabilidades pautadas pelo capital revolucionam suas bases de produção (PREVITALLI, 2009, p. 144).

O caminho percorrido pelas relações sociais de produção até a consolidação da grande indústria e, posteriormente as reiteradas formas de trabalho alienado do século XX em que o capital, em seu processo de suprassunção real do trabalho, passa por um processo de formação relatado, de forma ainda insipiente por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* (Marx; Engels, 2009); e de forma mais madura por Marx nos capítulos históricos de *O Capital – Cooperação, manufatura e grande indústria* – (Marx, 2017); bem como no *Capítulo VI - Inédito de O Capital* – (MARX, 1978); bem como por Engels em *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* (ENGELS, 2010). Tomando como referência sobretudo *O Capital*, vemos que o percurso parte da cooperação simples, presente nas formas de produção anteriores ao capitalismo; a manufatura, onde se percebe já uma insipiente divisão do trabalho e a produção industrial, na qual se consolida o capitalismo.

A cooperação simples esteve sempre presente nas formas de produção coletiva anteriores ao capitalismo. Em sua análise, Marx parte do pressuposto de que a produção capitalista só começa, de fato, quando o mesmo capital individual emprega, ao mesmo tempo, um número maior de trabalhadores. Aí o volume do processo de trabalho é ampliado em forma proporcional ao volume de mercadorias produzido. Desse modo, o trabalho da corporação, típico das oficinas do final da Idade Média e dos primórdios da modernidade são um exemplo. Marx nota que “a atividade de um número maior de trabalhadores, ao mesmo tempo e num mesmo lugar [...], para a produção do mesmo tipo de mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista: tal é histórica e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista” (MARX, 2017, p. 397). Nesse sentido, o autor nota que a manufatura se diferencia do modo de produção artesanal da cooperação apenas pela quantidade de mão de obra empregada.

A sociedade estamental feudal dividida entre nobres, clero e servos começa a se transformar ainda no ocaso da idade média. Diante da estagnação das classes dominantes de então, um grupo dos até então, servos, detentores do conhecimento das

artes produtivas, começam a se lançar na produção e no comércio de seus produtos. Surge daí uma classe, os burgueses. Estes, paulatinamente, começaram a aplicar em suas relações sociais, um aprimoramento da exploração do trabalho, utilizada anteriormente pelos seus próprios senhores na sociedade feudal. Em lugar do sistema de divisão da produção, própria do sistema econômico anterior, surge aos poucos o trabalho assalariado. Dentre os mestres de ofício, surgem aqueles que empregam os demais, seja aqueles já detentores do conhecimento do ofício, seja os aprendizes que trabalhariam em troca do aprendizado. Nesse aspecto, Marx ressalta de que surge com o trabalho assalariado a noção do “tempo de trabalho médio”, pois “um determinado mínimo de eficiência do trabalho é, portanto, pressuposto, e veremos posteriormente que a produção capitalista encontra meios para medir esse mínimo” (MARX, 2017, p. 399). Nesse caso, a quantidade de meios de produção tem que ser igual à quantidade de trabalho coletivo com o objetivo de diminuir o tempo gasto na produção e, conseqüentemente se alcançar uma maior lucratividade.

Tal força produtiva, característica da cooperação, aparece como força produtiva do capital, característica de seus passos originários, opondo-se ao modo de produção individual em que cada mestre ou trabalhador era proprietário de sua produção, por pequena que essa fosse. Contudo Marx ressalta que essa alteração foi determinante:

É a primeira alteração que o processo de trabalho efetivo experimenta em sua subsunção ao capital. Tal alteração ocorre natural e espontaneamente. Seu pressuposto, a ocupação simultânea de um número maior de trabalhadores assalariados no mesmo processo de trabalho, constitui o ponto de partida da produção capitalista, que por sua vez coincide com a existência do próprio capital (MARX, 2017, p. 410).

Marx nota, que latente a essa transformação do processo de trabalho num processo social, está um método empregado pelo capital para explorar o trabalho de uma maneira mais lucrativa por meio do aumento de sua força produtiva. A cooperação, desse modo, expressa, ainda que originalmente e de forma embrionária, uma das principais características da produção capitalista, isto é, o aumento do tempo excedente de produção decorrente da diminuição do tempo de trabalho necessário.

A transformação é significativa do ponto de vista do trabalho, que paulatinamente, passa a ser visto não mais em seu aspecto criador ou criativo, mas como mercadoria, transformando as relações, como nota Marx no *Capítulo VI – inédito – de O Capital*:

O mestre, cuja relação anterior com o oficial era a de conhecedor do ofício, se lhe defronta agora apenas como possuidor de capital, assim como o outro se contrapõe a ele simplesmente como vendedor de trabalho. Anteriormente ao processo de produção, todos eles se defrontavam como possuidores de mercadorias e mantinham entre si unicamente uma relação monetária; dentro do processo de produção se defrontam como agentes personificados dos fatores que intervêm nesse processo: o capitalista, como “capital”; o produtor direto, como “trabalho”, e sua relação está determinado pelo trabalho como simples fator do capital que se autovaloriza” (MARX, 1978, p. 51-52, grifos do autor).

Em seu desenvolvimento da potencialização da divisão do trabalho, própria da cooperação em seus modos mais tardios⁵, essa assume sua forma clássica na manufatura que “se estende da metade do século XVI até o último terço do século XVIII” (MARX, 2017, p. 411).

A manufatura pode ser considerada como um salto significativo com relação à cooperação, pois como afirma Previtali (2009, p. 145) “nesse sistema de produção, pôde o capitalista avançar sua ofensiva em relação aos trabalhadores, seja por meio da aquisição dos meios de produção e, principalmente, pela cooptação do saber produtivo acumulado em seu ofício”. Agora, o trabalhador, detentor de um conhecimento próprio do seu ofício passa a ser um executor de tarefas cada vez mais simplificadas do processo de produção. A decomposição de tarefas complexas em tarefas cada vez mais simples resultou no aumento da produtividade, e, conseqüentemente do lucro obtido pelo empregador.

Surge desse modo de produção uma divisão bem característica do trabalho na sociedade capitalista, a divisão entre trabalhador qualificado e não qualificado.

Em todo ofício de que se apodera, a manufatura cria, portanto, uma classe dos chamados trabalhadores não qualificados, antes rigorosamente excluídos pelo artesanato. Ao mesmo tempo que desenvolve à custa da capacidade total de trabalho, a especialidade totalmente unilateralizada, que chega ao ponto da virtuosidade, ela já começa a transformar numa especialidade a falta absoluta de desenvolvimento. Juntamente com a gradação hierárquica, surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados. Para estes últimos, os custos de aprendizagem desaparecem por completo, e, para os primeiros esses custos são menores, em comparação com o artesão, devido à

⁵ Cumpre ressaltar, com Marx, que em seu tempo “a cooperação continua a ser a forma básica do modo de produção capitalista, embora em sua própria configuração simples apareça como forma particular ao lado de suas formas mais desenvolvidas (MARX, 2013, p. 410). Tal afirmação serve para a compreensão de que apesar de utilizarmos por fins didáticos, a passagem temporal entre corporação, manufatura, indústria; na prática embora exista um processo histórico contínuo, um determinado modo de produção como a cooperação, ou mesmo a manufatura, possa continuar a existir em momento de predominância de outro modo de produção”.

função simplificada. [...] A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou redução dos custos de aprendizagem, implica imediatamente uma maior valorização do capital, pois tudo o que encurta o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho estende ao mesmo tempo, os domínios do mais-trabalho (MARX, 2017, p. 424).

Tem-se já na manufatura um traço característico da produção capitalista que será extremado na produção industrial, a mais valia relativa. Torna-se difícil ou até mesmo impossível estender a jornada de trabalho do proletariado para que, desse modo, se alcance o lucro imediato; criam-se mecanismos para que na mesma jornada de trabalho se alcance o patamar mais alto, desejado da produção. A simplificação pela decomposição dos processos mais complexos torna-se um meio para que se alcance esse objetivo. Posteriormente, com o maquinário próprio da indústria, ter-se-á melhor resultado, com o aumento direto da produtividade, com a redução do trabalho vivo, ou seja, da mão de obra nas linhas de produção das empresas. Marx demonstra o quanto tal empreendimento da manufatura é nocivo para o trabalhador. Ele não poupa palavras para descrever este processo:

Ela aleija o trabalhador, converte-o numa aberração, promovendo artificialmente sua habilidade detalhista por meio da repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas, do mesmo modo como, nos estados da bacia do Prata, um animal inteiro é abatido para a retirada da pele ou do sebo. Não só os trabalhos parciais específicos são distribuídos entre os diversos indivíduos, como o próprio indivíduo é dividido e transformado no motor automático de um trabalho parcial (MARX, 2017, p. 539-540).

Não somente Marx, mas também Adam Smith – grande defensor do capitalismo e um dos pais do liberalismo econômico – notou e expressou em *A Riqueza das Nações* os efeitos nocivos da divisão do trabalho para o operariado:

Com o avanço da divisão do trabalho, a ocupação da maior parte daqueles que vivem do trabalho, isto é, da maioria da população, acaba restringindo-se a algumas operações extremamente simples, muitas vezes a uma ou duas. Ora, a compreensão da maior parte das pessoas é formada pelas suas ocupações normais. O homem que gasta toda sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são, talvez, sempre os mesmos ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades que nunca ocorrem. Ele perde naturalmente o hábito de fazer isso, tornando-se geralmente tão embotado e ignorante quanto o possa ser uma criatura humana. O entorpecimento de sua mente o torna não somente incapaz de saborear ou ter alguma participação em toda conversação racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre ou terno, e, conseqüentemente, de formar algum julgamento justo até mesmo acerca de muitas das obrigações normais da vida privada. Ele é totalmente incapaz de formar juízo sobre os grandes e vastos interesses de seu país; e, a menos que se tenha empreendido um esforço inaudito para

transformá-lo, é igualmente incapaz de defender seu país na guerra. A uniformidade de sua vida estagnada naturalmente corrompe a coragem de seu espírito, fazendo-o olhar com horror a vida irregular, incerta e cheia de aventuras de um soldado. Esse tipo de vida corrompe até mesmo sua atividade corporal, tornando-o incapaz de utilizar sua força física com vigor e perseverança em alguma ocupação que não aquela para a qual foi criado. (SMITH, 1996, p. 244)

Esta constatação de Smith acerca das consequências da divisão do trabalho, ressalta certa degeneração completa do povo trabalhador. Como bem nos recorda Mészáros (2008), a preocupação do grande iluminista escocês não vai além de uma preocupação relacionada à vida moral dos jovens da classe trabalhadora. Sem dúvida seria pedir demais que Smith, defensor que era da divisão do trabalho e do modo de produção capitalista, fosse mais fundo na crítica dessa realidade. Ele fixa sua atenção nos efeitos e não propõe uma transformação das suas causas, obviamente porque tal posição implicaria um ataque às próprias raízes do capitalismo.

Embora a manufatura tenha significado um passo significativo na divisão do trabalho, ela apresentava também sérias limitações. Um número significativo de operários era empregado na produção. Estes operários se dividiam entre uma mão de obra qualificada e outra não qualificada. Estes primeiros demandavam um investimento em sua reprodução. Marx (2017) observa que a manufatura não podia revolucionar a produção social em suas bases, pois ela estava ainda fundada sobre os pilares da indústria doméstica rural e do artesanato urbano. Com a manufatura foram criadas novas necessidades de produção que ela própria não conseguiria resolver. Será o desenvolvimento da maquinaria que possibilitará a maior ampliação da produção e a consequente mais-valia relativa desejada pelos donos dos meios de produção:

Como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela deve baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista. A maquinaria é o meio para a produção do mais-valor (MARX, 2017, p. 445).

No princípio do capítulo 13 de *O Capital* (MARX, 2017), no qual o autor trata da diferenciação entre máquina e ferramenta, ele afirma que o diferencial entre uma e outra é sua força motriz. No uso da segunda a força motriz é a força humana, enquanto que na primeira a força é exterior, um animal, a água, o vento. Não cabe diante dos objetivos deste trabalho esmiuçar os pormenores do desenvolvimento histórico da maquinaria até chegar às máquinas mais complexas, nas quais múltiplas funções que

despenderiam, no sistema de cooperação ou na manufatura, a mão-de-obra de vários artesãos desempenhando funções diferentes com diferentes saberes. Tal mecanismo atinge sua expressão maior na maquinaria de transmissão, na qual múltiplas máquinas estão interligadas por um autômato central. Esta transformação será determinante para a consolidação do capitalismo. “É na passagem da manufatura para a maquinaria que verificamos a metamorfose consolidada e definitiva do capital em sua essência, de uma subsunção real do trabalho ao capital” (PREVITALLI, 2009, p. 146). Será na fábrica, que o processo produtivo assume nova roupagem. A ciência e a tecnologia passam a interferir diretamente no processo de produção. “Nesse período, o capital torna-se independente das habilidades do trabalho vivo” (PREVITALLI, 2006, p. 128).

Marx observa que a transformação do trabalho a partir do amplo uso da maquinaria na indústria é substancial. Consolida-se, pois, o processo iniciado na cooperação, passando pela manufatura. Desse modo, será extremada a mais-valia relativa. A sua extração tem por objetivo diminuir o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho; e aumentar o tempo de trabalho excedente, tendo por consequência o barateamento das mercadorias e da força de trabalho. Produzir-se-á mais, como menos trabalho e menos tempo:

Como maquinaria, o meio de trabalho adquire um modo de existência material que provoca a substituição da força humana por forças naturais e da rotina baseada na experiência pela aplicação consciente da ciência natural. Na manufatura, a articulação do processo social de trabalho é puramente subjetiva, combinação de trabalhadores parciais; no sistema da maquinaria a grande indústria é dotada de um organismo de produção inteiramente objetivo, que o trabalhador encontra já dado como condição material da produção (MARX, 2017, p. 459).

Obviamente esse aperfeiçoamento da produção em que se naturaliza a maquinaria é voltada para a produção de mais-valia relativa em benefício dos donos do capital. Com isso há uma supressão da grande indústria sobre a cooperação e a manufatura. As próprias necessidades da indústria farão que a manufatura e trabalho domiciliar sejam transformados a partir de um efeito retroativo. Marx e Engels denunciarão através de *O Capital* (MARX, 2017) e de *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* (Engels, 2010) as duras condições de trabalho do operariado. Longas jornadas de trabalho, precarização do trabalho das mulheres e das crianças. Tudo isso com o objetivo de aumentar a mais-valia.

Engels de uma forma direta, dá uma demonstração de como funcionava – e, podemos dizer que ainda em nossos dias tal situação persiste, com outros tons ou matizes – a avidez dos burgueses da Inglaterra:

Desconheço uma classe tão profundamente imoral, tão incuravelmente corrupta, tão incapaz de avançar para além do seu medular egoísmo como a burguesia inglesa – e penso aqui na burguesia propriamente dita, em particular a liberal, empenhada na revogação das leis sobre os cereais. Para ela, o mundo (inclusive ela mesma) só existe em função do dinheiro; sua vida se reduz a conseguir dinheiro; a única felicidade de que desfruta é ganhar dinheiro rapidamente e o único sofrimento que pode experimentar é perdê-lo. Essa avidez, essa sede de dinheiro impede a existência de quaisquer manifestações do espírito humano que não estejam maculadas por ela. É certo que os burgueses da Inglaterra são bons maridos e pais de família, possuem aquilo a que se chamam virtudes privadas e, nas relações cotidianas, parecem tão respeitáveis e honestos quanto todos os outros burgueses. [...] Mas tudo isso está subordinado, em última instância, ao que sempre é decisivo: seu interesse privado e, especificamente, sua obsessão de ganhar dinheiro. Certa feita, percorri Manchester em companhia de um desses burgueses e falei-lhe da má arquitetura, da insalubridade, das condições horríveis dos bairros operários e disse-lhe que jamais vira uma cidade construída em piores condições. Ele me escutou com tranquilidade e, na esquina em que nos separamos, declarou, antes de nos despedirmos: “And yet, there is a great deal of money made here” [E, apesar disso, aqui se ganha um bom dinheiro]. Ao burguês da Inglaterra não lhe causa mocha que seus operários morram ou não de fome, desde que ganhe dinheiro. Todas as relações humanas são subordinadas ao imperativo do lucro e aquilo que não propicia ganhos é visto como algo insensato, inoportuno e irrealista. É por isso que a Economia Política, ciência que se ocupa dos meios de ganhar dinheiro, é a disciplina favorita desses traficantes – são todos economistas (ENGELS, 2010, p. 307-308, tradução do editor).

Observa-se, pois, a visão de Engels sobre os burgueses industriais da Inglaterra quanto à sua avidez e ganância. Não se perde uma oportunidade sequer para lucrar, não se importando com os sofrimentos dos outros, principalmente da classe trabalhadora.

Marx observa que a grande indústria transformou radicalmente o trabalho potencializando os efeitos danosos causados pela manufatura:

Ao mesmo tempo que a grande indústria suprime tecnicamente a divisão manufatureira do trabalho e sua anexação vitalícia de um ser humano inteiro a uma operação detalhista, a forma capitalista da grande indústria reproduz aquela divisão do trabalho de maneira ainda mais monstruosa, na fábrica propriamente dita, por meio da transformação do trabalhador em acessório autoconsciente de uma máquina parcial, e em todos os outros lugares, em parte mediante o uso esporádico das máquinas e do trabalho mecânico, em parte graças a introdução de trabalho feminino, infantil e não qualificado como nova base da divisão do trabalho (MARX, 2017, p. 554-555).

Em diversos outros textos, o autor denuncia o uso do trabalho pelo capital, a coisificação do trabalhador, chegando à conclusão como neste texto, de que o operário,

desse modo, transforma-se em uma simples peça do maquinário. Tal situação de exploração é intensificada pela introdução do trabalho feminino e infantil. Como exemplo Marx (2017) cita situações de trabalho infantil nas gráficas inglesas em que jovens aprendizes de 11 a 17 anos cumpriam funções simples como de reposição e retirada de folhas de papel nas impressoras perfazendo jornadas de trabalho de 14, 15, 16 horas ininterruptas durante a semana, chegando até a 36 horas de trabalho tendo por descanso somente 2 horas para comer ou dormir. Tudo isso pela necessidade de gerar mais-valia para os cofres dos donos do capital.

Se no aspecto do controle dos meios de produção foi lenta a consolidação dos burgueses, do ponto de vista do poder político, tal transformação foi ainda mais morosa. Influenciados ainda pela mentalidade estamental com suas raízes religiosas, seria difícil nos começos da idade moderna imaginar um estado governado não por um nobre. Desse modo que se pode compreender o absolutismo europeu nos inícios da idade moderna. Justamente quando há a aposta na supremacia da razão, no surgimento da ciência, quando as colunas da Igreja foram abaladas de um lado pelo racionalismo moderno, e de outro pela reforma protestante, os reis são legitimados em seu poder por autores como Thomas Hobbes em seu *Leviatã* (2015) e sua teoria do Contrato Social. Para os burgueses, durante séculos, a manutenção de reis absolutistas no poder, a altos custos era a solução mais viável. Entretanto a valorização do pensamento racional, seja na vertente do racionalismo – com a concepção de que o conhecimento humano estava fundado em ideias inatas –; ou na vertente do empirismo – segundo o qual o conhecimento vem dos sentidos –, gestava uma nova concepção de homem presente no iluminismo, enquanto pensamento filosófico e descrito na produção do enciclopedismo (LOMBARDI, 2011).

No iluminismo temos as origens das premissas da autocompreensão do homem moderno e contemporâneo. A confiança na razão humana, na racionalidade científica, a visão de progresso e evolução, a compreensão liberdade e da igualdade como direitos, a construção da ideia da democracia como um valor; todos esses, são elementos que marcaram o século XVIII como o *Siècle des Lumières*. Todos esses não são fatores de conquistas da humanidade, outrossim são valores da burguesia, para ela direcionados como benefício.

Lombardi (2011), citando Hobsbawm (1986), afirma:

Ainda que a História tenda a marcar essa “Era das Revoluções”, como denomina Hobsbawm (1986), por suas duas principais manifestações – a Revolução Industrial e a Revolução Francesa – tratou-se de uma profunda transformação de todos os aspectos, dimensões e estruturas da vida econômica, social, política e ideológica. No dizer de Hobsbawm, “foi a maior transformação da história humana desde os tempos remotos, quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado” (p. 17). Para o autor, essa grande revolução não foi o mero triunfo da indústria, mas da indústria *capitalista*; não do Estado como organização política de defesa dos interesses do povo, para o povo e pelo povo, mas do Estado como expressão dos interesses e do poder de uma classe, a burguesia, em seu próprio benefício (LOMBARDI, 2011, p. 25).

As duas revoluções citadas por Hobsbawm, a Industrial e a Francesa – tendo-a como ícone das demais revoluções burguesas – foram os instrumentos práticos de toda uma teoria gestada por séculos. O resultado foi uma sociedade marcada por um novo modo de produção – industrial –; por novas relações sociais de produção – donos dos meios de produção, capitalistas, de um lado e proletários, de outro –; condicionando novas concepções de governo – os Estados democráticos constitucionais –. Estes últimos a partir de então foram colocados como ideal de todo Estado moderno.

Embora marcadas pelos ideais da liberdade, igualdade e fraternidade, dos primeiros momentos da revolução francesa de 1789, com o passar do tempo, os burgueses foram se tornando mais conservadores em seus ideais revolucionários. Em contrapartida, o proletariado, começou a se organizar. Nesse momento surgem os movimentos, tanto de questionamento dentro das fileiras liberais, como o socialismo utópico; como também movimentos que propunham o fim do capitalismo, os anarquistas e comunistas. Esses movimentos estarão no centro das revoluções de 1848, quando já havia sido publicado o Manifesto do Partido Comunista (MARX; ENGELS, 2011), sendo este um instrumento de análise da realidade daquele fundamental para que as massas se rebelassem e iniciasse a revolução na França e em outros países da Europa (HOBSBAWM, 1986).

2.1.2. Marx e a práxis revolucionária

Marx viveu e se formou no contexto da Europa iluminista do século XIX. Segundo Vásquez (2011), em sua Filosofia da Práxis, são três as fontes do pensamento Marxiano: a filosofia clássica alemã – o idealismo alemão – tendo como seu maior expoente, Hegel; o socialismo utópico francês; e os economistas clássicos do século

XVIII – Adam Smith, David Ricardo, etc. Entretanto, Marx foi muito além destas três fontes. Como nenhum outro pensador do seu tempo, Marx, tendo consigo desde a juventude a companhia de seu amigo e companheiro, Engels, compreendeu a realidade de seu tempo, e, mais ainda intuiu a necessidade de transformá-la e fez disso a bandeira de sua vida.

Com Kosik (2002) e com Vásquez (2011) entende-se que a práxis é a categoria fundamental do pensamento marxiano, uma vez que este, para além da proposição de uma compreensão do mundo, se propõe à sua transformação.

[...] essa categoria é central para Marx, na medida em que somente a partir dela, ganha sentido a atividade do homem, sua história e o conhecimento. O homem se define, certamente, como ser prático. A filosofia de Marx ganha assim, seu verdadeiro sentido como filosofia da transformação do mundo, isto é, da práxis (VÁSQUEZ, 2011, p. 172).

É nesse sentido que estes dois autores – Kosik e Vásquez – apontam para o fato de que em Marx, não obstante suas fontes, ele avança para muito além tanto do idealismo alemão, quanto do materialismo dos economistas ingleses e dos socialistas utópicos. Para além de Hegel, do ponto de vista que embora Marx compreenda a dinâmica da consciência humana, desenvolvendo-se em uma dialética histórica, ele vai além ao perceber que o sujeito que faz o movimento é o sujeito concreto, que passa “do Absoluto a um plano humano, real” (VÁSQUEZ, 2011, p 90). A práxis em Marx, também tem um conteúdo concreto e real, tendo sua identidade/realização revelada na revolução.

Com relação aos economistas ingleses, embora Marx os elogie por terem descoberto o valor transformador do trabalho, sendo este também um passo decisivo na compreensão da própria práxis, Marx os criticará, contudo, por não terem conseguido fazer uma crítica ao trabalho, alienado e explorado. Como afirma Vasquez,

[...] o trabalho não é considerado pelos economistas burgueses em sua forma histórico-concreta, ou seja, como trabalho alienado ou assalariado, próprio de relações sociais de produção determinadas. Ambas as limitações serão criticadas e superadas por Marx e Engels ao conceber o trabalho, no itinerário que vai desde seus textos de juventude às suas obras de maturidade, como uma forma específica de práxis humana e não como uma simples atividade produtiva, puramente econômica (VASQUEZ, 2011, P. 53).

Desse modo, fica marcado que a práxis, deve ser entendida como um resultado do conhecimento, da produção teórica, da filosofia, atuando sobre uma ação em

particular, configurando desse modo a práxis revolucionária, capaz de transformar as estruturas da sociedade existente.

Marx e Engels concebem a história dos homens, como a história da luta de classes (MARX; ENGELS 2009). Em seus escritos há uma retomada do movimento dialético da história segundo o qual, o que de fato determina⁶ toda a realidade são os modos de produção, entendidos como a junção entre os meios de produção – instrumentos, ferramentas, propriedades agrárias, indústrias, etc. – e as relações sociais de produção – relações entre os homens e mulheres dentro da cadeia produtiva. A estes elementos, Marx denomina infraestrutura. Para além da infraestrutura e por ela determinada está a superestrutura, composta por elementos da vida humana, que podemos denominá-los como espirituais, no sentido hegeliano, ou seja, elementos que pertencem ao âmbito da consciência – o direito, a cultura, a educação, a religião, a política.

A moral, a religião, a metafísica e toda outra ideologia, e as formas da consciência que lhes correspondem, não conservam assim por mais tempo a aparência de autonomia. Não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2009, p. 32).

Para que se realize a revolução, a transformação da sociedade, faz-se necessário que para além da consciência presente nos ideais das revoluções burguesas, a revolução socialista realize a tomada dos meios de produção por aqueles que são os produtores dentro da sociedade, a classe proletária. Somente esses, como produtores e conscientes da sua situação poderão de fato desencadear e concretizar a práxis revolucionária. Tal transformação não pode ser considerada uma reforma do sistema capitalista, como foi propalado, até mesmo por alguns ditos partidários de esquerda, em busca de certa conciliação entre as classes, como vimos antagônicas histórica e porque não ontologicamente. O que deve ser buscado é uma revolução que rompa com o sistema capitalista desde suas estruturas.

⁶ Opta-se aqui pelo termo “determina” em contraposição a expressão mais branda que seria “condiciona”, pois o que Marx afirma e veremos a seguir é que toda a sociedade acaba por ser marcada, pelos meios de produção vigentes. Tal afirmação não significa que haja neste campo uma teleologia, um determinismo com relação ao futuro e ao desenvolvimento da história (NETTO, 2011).

2.1.3. A educação no pensamento marxiano

Marx, e também Engels, não foram teóricos da educação, nem mesmo trataram da educação de forma abstrata, desvinculada da realidade. Na verdade, nem poderiam assim agir, dado seu materialismo histórico, como vimos em sua análise da sociedade e do trabalho de seu tempo. A análise marxiana e engelsiana da educação parte da experiência burguesa no período pós-revolucionário do século XIX. Era fundamental para eles confrontarem-se com a proposta burguesa de educação para proporem o que seria uma educação firmada na práxis revolucionária.

Ao analisar a proposta burguesa para a educação percebe-se que quanto mais distante se estava no tempo com relação aos ideais revolucionários burgueses para a educação, mais estes eram abandonados. Lombardi observa que,

quando se instauram processos revolucionários, ampliando o proletariado e as frações de classes populares, participação e presença social e política, igualmente avançam as propostas pedagógicas e as formas organizadas do ensino, adquirindo um caráter público, gratuito, popular e laico; quando em seguida, reorganiza-se a burguesia e hegemoniza o poder do Estado, volta a educação a ter um caráter dual, com a defesa de uma educação pública que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos, etc. Essa postura da burguesia, passado o período revolucionário de formação capitalista e viabilização das condições de acumulação, desde a revolução francesa e a tomada do poder pela burguesia, passou a ser cada vez mais politicamente reacionária, mesmo quando travestida da ideologia liberal (LOMBARDI, 2002, p. 79).

Essa era a conjuntura da educação nos tempos de Marx. Se, por um lado houve um projeto burguês, caberia também a seus críticos pensarem um projeto que lhe fosse contraposto. Franco Cambi apresenta em sua História da Pedagogia os projetos, nomeando-os como projeto positivista e projeto socialista:

O positivismo exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade e seus mitos [...], nutre-se de mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais: é a ideologia de uma classe produtiva na época do seu triunfo, que sanciona seu domínio e fortalece sua visão do mundo. O Socialismo é a posição teórica [...] da classe antagonista, que remete aos valores “negados” pela ideologia burguesa (a solidariedade e a igualdade, a participação popular no governo da sociedade) e delinea estratégias de conquista do poder que insistem sobre as contradições insanáveis da sociedade burguesa (principalmente entre capital e trabalho) delineando uma sociedade “sem classes” (CAMBI, 1999, p. 466, grifos do autor).

Marx analisa a educação de seu tempo. Diante de si ele tem a percepção da realidade da educação dentro da perspectiva do trabalho alienado. O processo de

industrialização tirou a criatividade do trabalho, fazendo com que o trabalhador vendesse sua força de trabalho. Outra consequência desse mesmo processo, como exposto acima, foi a linha de produção já presente nos tempos de Marx e posteriormente intensificada pelo Taylorismo e pelo Fordismo. Tendo em vista o aumento da produtividade, simplificou-se o processo dividindo a produção em etapas tão simplificadas que não seria mais necessário um conhecimento amplo como do artesão para realizá-lo. Desse modo se poderia substituir um funcionário de anos em determinada função por um iniciante sem maiores problemas.

Com a revolução promovida pela introdução das máquinas na indústria, fica mais claro esse processo de alienação que levou ao emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto, ou seja, das mulheres e crianças (MARX, 2017). Nesse contexto, o quadro da exploração do trabalho, sobretudo das crianças era desolador. Neste ponto, é que Marx fará considerações importantes em *O Capital* sobre a questão da educação.

Marx percebia os efeitos nocivos que tal forma de educação trazia para as crianças,

A corrupção moral decorrente da exploração capitalista do trabalho de mulheres e crianças foi exposta de modo tão exaustivo por F. Engels – em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* – e por outros autores que aqui me limito apenas a recordá-la. Mas a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de seres humanos imaturos em meras máquinas de fabricação de mais-valor – devastação que não se deve confundir com aquela ignorância natural-espontânea que deixa o espírito inculdo sem estragar sua capacidade de desenvolvimento, sua própria fecundidade natural – acabou por obrigar até mesmo o Parlamento inglês a fazer do ensino elementar a condição legal para o uso “produtivo” de crianças menores de 14 anos sujeitas à lei fabril (MARX, 2017, p. 473, grifos do autor).

Tal obrigatoriedade do ensino primário citada por Marx não passou de uma lei ilusória – *delusive law* –, como comprovou um relatório de um dos inspetores de fábrica, Leonard Horner, de abril de 1857. Chama a atenção que neste relatório, o dono da empresa é chamado de usuário da criança:

A culpa cabe unicamente ao poder legislativo, por ter aprovado uma lei enganosa (*delusive law*), que sob a aparência de cuidar da educação das crianças, não contém um único dispositivo que assegure o cumprimento desse pretense objetivo. Nada determina, salvo que as crianças, durante certa quantidade de horas diárias (3 horas), devem permanecer encerradas entre as quatro paredes de um lugar chamado escola, e que o patrão da criança deve receber semanalmente um certificado emitido por uma

peessoa que assina na qualidade de professor ou professora (UNITED KINGDOM,1857⁷, p. 17 apud MARX, 2017, p. 473).

Marx chega a citar diversas situações em que se comprova a ineficiência desta lei e de suas aplicações nas fábricas. A novidade trazida pelas máquinas não implicava diretamente a necessidade de uma formação maior para os trabalhadores. À classe trabalhadora era destinada um ensino de péssima qualidade bem diferente daquele preconizado pelos ideais do iluminismo e das revoluções burguesas. Entretanto, esse ensino transmitido pelos burgueses não torna o trabalhador mais capaz. A simplificação do trabalho não coloca este elemento como uma necessidade, mas faz com que o trabalhador seja doutrinado dentro dos valores burgueses. Lombardi observa que:

A extensão da escolaridade, realizada por meio de um ensino cada vez mais especializado, centrado em minúsculos campos, mesmo que aparentemente politécnico, não amplia o saber do trabalhador, mas contribui ainda mais para tornar o seu saber fragmentado, fazendo crescer a subordinação do trabalho ao capital, ao mesmo tempo em que reforça a ideologização burguesa, pela qual o próprio trabalhador acaba sendo culpabilizado por sua trágica situação (LOMBARDI, 2011, p. 147)

Nesse caso, se o trabalhador não tem emprego, não consegue entrar no mercado de trabalho, a culpa é somente sua por não ter buscado uma formação que estivesse à altura do mercado de trabalho.

Não obstante esse quadro da formação do trabalhador em seu tempo, Marx ao analisar as condições das escolas de fábrica, indica que contraditoriamente, foram essas circunstâncias que fizeram com que surgisse o ensino politécnico que ele começa a defender. Um ensino no qual se conjugam instrução, ginástica e trabalho manual. Tendo como ponto de partida de sua análise os relatos dos inspetores de fábrica da Inglaterra, ele avalia que, aquilo que em princípio era uma desvantagem para as “crianças de fábrica”, ou seja, a educação conjugada com o trabalho, estava proporcionando um resultado melhor do que as crianças burguesas que estavam na escola de tempo integral.

Os inspetores de fábrica logo descobriram, por depoimentos de mestres-escolas, que as crianças das fábricas, apesar de só receberem a metade do ensino oferecido a alunos regulares de tempo integral, aprendem tanto quanto estes, e às vezes até mais (MARX, 2017, p. 553).

⁷ UNITED KINGDOM. **Reports of Inspectors of Factories to Her Majesty's Principal Secretary of State for the Half Year Ending for 30th April 1857.** Presented to Both Houses of Parliament by command of Her Majesty. Londres, 1857.

A questão é simples. Aqueles que só permanecem metade do dia na escola estão sempre vivazes e quase sempre capacitados e dispostos a receber instrução. O sistema dividido em metade do trabalho e metade escola converte cada uma dessas atividades em descanso e recreação em relação à outra e, por conseguinte, muito mais adequadas para a criança do que uma única dessas atividades exercida de modo ininterrupto. Um menino que desde manhã fica sentado na escola e não pode rivalizar, especialmente quando faz calor, com outro que chega animado e plenamente disposto de seu trabalho (UNITED KINGDOM, 1866⁸, p. 118-119 apud MARX, 2017, p. 553-554).

Tal efeito não era algo esperado pelo projeto de educação burguesa para os trabalhadores, mas tornou-se uma descoberta de um tipo de educação que, contraditoriamente, estaria a serviço da classe trabalhadora. Se, por um lado Marx definia a educação burguesa como unilateral improdutiva e prolongada, que aumentava inutilmente o trabalho dos professores e desperdiçava o tempo, a saúde e a energia das crianças, ele louvava o fato de que nas fábricas brotava o germe da educação do futuro. Tal educação deveria conjugar trabalho produtivo com ensino e ginástica, “não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões” (MARX, 2017, p. 554).

Se, por um lado, o desenvolvimento do capital e da exploração burguesa sobre os trabalhadores foi acentuado com a mecanização das fábricas e a legislação burguesa somente maquiava a necessidade da instrução dos filhos dos operários já empregados nas fileiras da grande indústria, por outro, dialeticamente, a mesma educação passou a servir para uma formação politécnica deste operariado, possibilitando a compreensão de sua própria situação. Entretanto essa educação politécnica, ou omnilateral, somente será plenamente possível quando finalmente o proletariado tomar o controle dos meios de produção. Enquanto este momento futuro não se torna realidade, um ensino que supere a dualidade entre o saber e o fazer, conjugando-os com uma boa saúde física torna-se fundamental para a formação de uma práxis revolucionária.

⁸ UNITED KINGDOM. **Reports of Inspectors of Factories to Her Majesty's Principal Secretary of State for the Half Year Ending for 31st October 1865**. Presented to Both Houses of Parliament by command of Her Majesty. Londres, 1866.

2.1.4. Politecnia, unilateralidade e omnilateralidade.

Faz-se necessário, nesse momento, traçar algumas considerações sobre os conceitos de politecnia e omnilateralidade dentro do pensamento marxiano e que influencia em toda conceptualização do pensamento marxista quanto à educação profissional. Não é possível abordar este tema sem retomar alguns aspectos da questão do trabalho alienado no mundo capitalista, o que gera sua característica de unilateralidade no campo do aprendizado ou mesmo do ensino. Como evidenciamos, partimos da compreensão da centralidade da filosofia da práxis no pensamento marxiano. Como observa Souza Júnior (2010, p. 71), tal categoria “representa a construção político-pedagógica dos trabalhadores”, entendendo que nessa construção estão presentes para além de sua formação formal, isto é, no ambiente escolar, a autoformação proporcionada nos partidos, associações, sindicatos, que sempre constituíram uma dimensão fundamental dentro da compreensão marxiana de educação.

O autor italiano Mario Alighieri Manacorda, em sua obra *Marx e a Pedagogia Moderna* (2007) aborda a questão do trabalho e do ensino nas obras de Marx e de Engels. Como se observou acima, o trabalho ocupa um lugar central no pensamento marxiano e engelsiano. Cumpre ressaltar a visão negativa do trabalho – nos moldes do capital e, portanto, trabalho estranhado/alienado – que os dois autores compartilhavam. De acordo com Marx, o trabalho, que difere o homem genericamente dos outros animais, uma vez que “O objeto do trabalho é portanto a *objetivação da vida genérica do homem*: ao se duplicar não só intelectualmente tal como na consciência, mas operativa, efetivamente e portanto ao se intuir a si mesmo num mundo criado por ele” (MARX, 1989, p. 157, grifo do autor). Mesmo em *A Ideologia Alemã* Marx e Engels (2009), fazendo uma gênese do trabalho, ao se contrapor aos neo-hegelianos, que viam na historicidade e na consciência a essência do ser-humano, notam que para que o homem possa fazer história ele precisa primeiro satisfazer às suas necessidades vitais, ou, indo mais diretamente ao ponto, às suas necessidades materiais. Disto segue a afirmação:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* os seus meios de subsistência [...], passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de

subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX, ENGELS, 2009, p. 24, grifo do autor).

Os autores observam que este ato de produção é efetivamente uma exteriorização da vida ou de um modo de vida dos homens que são os artífices dessa produção. Como eles exteriorizam a sua vida, desse mesmo modo eles o são. “Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto das condições materiais da sua produção” (MARX, ENGELS, 2009, p. 25). Foi demonstrado acima, a partir dos capítulos históricos de *O Capital*, que o desenvolvimento do trabalho, com seus modos de produção e suas divisões, significaram contraditoriamente a perda desse domínio criativo dos homens. Ao se atingir o nível máximo no desenvolvimento da produção na grande indústria, temos contraditoriamente o apogeu do estranhamento entre o homem e o fruto do seu trabalho. Nos *Grundrisse*, Marx (2011) retoma suas conclusões da juventude sobre o trabalho estranho e alienado, ressaltando que na perspectiva do capital quanto mais o trabalhador produz riqueza, mais ele se empobrece:

[...] todos os progressos da civilização ou, em outras palavras, todo aumento das *forças produtivas sociais*, se se quiser, das *forças produtivas do próprio trabalho* – tal como resultam da ciência, das invenções, da divisão e combinação do trabalho, do aperfeiçoamento dos meios de comunicação, da criação do mercado mundial, da maquinaria, etc. –, não enriquecem o trabalhador, mas o *capital*; em consequência, só ampliam o poder que domina o trabalho; só multiplicam a força produtiva do capital (MARX, 2011, p. 381-382, grifos do autor).

Nesse processo, cada vez mais o trabalho se transforma em uma realidade objetiva estranha ao homem. O homem, marcado pela produção em massa, pelas linhas de produção, levadas ao extremo por teorias científicas para se alcançar o máximo da produção, torna-se um ser unilateral, monotécnico, ou seja, formado para exercer uma única atividade, alheio às suas potencialidades criativas e transformadoras da realidade. Todavia, esse processo é histórico, ou seja, não natural. Trata-se de uma realidade construída pelos próprios homens. O que significa que há a possibilidade de sua transformação a partir da tomada dos meios de produção por parte daqueles que são os mantenedores dessa situação, pois, são eles os produtores, ou seja, o proletariado, como o demonstram Marx e Engels (2011) no Manifesto do Partido Comunista.

Manacorda (2007) observa que há uma antinomia na visão marxiana do trabalho, uma vez que se, por um lado o trabalho se torna a miséria do homem, uma vez que por ele o homem é expropriado de suas forças em benefício do capital, este também se

torna, positivamente, como atividade criadora e atividade vital humana. Para isso, faz-se mister romper com os grilhões da sociedade capitalista. Nas palavras de Manacorda (2007, p. 64): “Que o trabalho seja, por uma parte a miséria absoluta enquanto objeto e, por outra parte, a possibilidade absoluta de riqueza, enquanto sujeito e atividade; de fato, os dois aspectos se condicionam e reciprocamente resultam da divisão do trabalho”.

Para Marx, portanto, o homem se realiza em seu ser na medida em que deixa de identificar-se, como fazem os animais, com a natureza. Ele se torna homem quando começa a produzir para satisfazer as suas próprias necessidades. E isso ele o faz pelo trabalho. Tal desenvolvimento abre para o homem uma multiplicidade de possibilidades em um desenvolvimento humano omnilateral. Contudo no desenvolver-se na história o homem produziu também a divisão do trabalho, trazendo consigo a divisão do próprio homem. “Assim tem sido o processo histórico da formação contraditória – ou seja, desenvolvimento e perda de si mesmo, crescimento e divisão – do homem, desde o momento em que, graças ao trabalho, se distinguiu da pura natureza” (MANACORDA, 2007, p. 74).

Tal realidade, por mais que possa parecer ontológica e estável – como muitos o fazem crer –, é histórica e passível de ser superada. Tal superação se dará a partir da superação do modo de produção capitalista que, diante das especialidades da divisão do trabalho se intensifica através da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Ligado a esta divisão do trabalho está o domínio sobre o tempo livre, sobre o ócio necessário para a criação e a fruição, mas também a possibilidade para a produção e apropriação do conhecimento científico:

A capacidade de fruição é condição da fruição, ou seja, seu primeiro meio, e essa capacidade é desenvolvimento de uma aptidão individual, força produtiva. A poupança de tempo de trabalho é equivalente ao aumento do tempo livre, *i. é.*, tempo para o desenvolvimento pleno do indivíduo, desenvolvimento este que, como a maior força produtiva, retroage sobre a força produtiva do trabalho. Do ponto de vista do processo de produção imediato, a poupança de tempo de trabalho pode ser considerada como produção de *capital fixo*, este capital fixo sendo o próprio ser humano. [...] O tempo livre, que é tanto tempo de ócio quanto tempo para atividades mais elevadas, naturalmente transformou o seu possuidor em outro sujeito, e é inclusive como este outro sujeito que ele então ingressa no processo de produção imediato. Esse processo é disciplina, no que se refere ao ser humano em formação, e ao mesmo tempo experiência prática, ciência experimental e ciência materialmente criativa e que se objetiva, no que se refere ao ser humano já formado, em cujo cérebro existe o saber acumulado da sociedade (MARX, 2011, p. 950-951, grifos do autor).

Obviamente que tal posse do tempo livre necessário para as atividades mais elevadas do conhecimento que forjará um novo ser humano não era – e hoje ainda não é – disponível para a classe assalariada. Por isso, como veremos mais adiante, a superação da dualidade do ensino, como também, de uma escola que atinja a omnilateralidade não é possível na sociedade capitalista. O que não quer dizer que a escola não ocupe um lugar estratégico no processo de formação do trabalhador para uma práxis revolucionária.

Como pôde ser visto acima, em suas análises, Marx traça tanto uma crítica da sociedade marcada pelo capital, com suas contradições, procurando compreender essa mesma sociedade e apresentando o processo de sua superação. Algumas vezes, Marx tem como interlocutor o Estado diante do conflito de classes. Em outras situações, Marx, aprofunda-se mais e visa o estabelecimento de uma nova ordem, baseada na quebra de todo aparato burguês e que levaria à libertação de toda alienação e exploração dando origem à sociedade onde os meios de produção serão comuns.

Dentro da compreensão de dois momentos sempre presentes na análise da sociedade pensada por Marx que se articulam os dois conceitos, de politecnicidade e de omnilateralidade. Ao mesmo tempo que estes trazem uma contradição, eles se complementam:

O primeiro, referente à formação politécnica, traz consigo uma limitação, pois comporta apenas uma série de habilidades manipuladoras e conhecimentos técnicos úteis para a produção social; o segundo, referente à formação omnilateral, representa uma formação ampla do homem nas suas múltiplas possibilidades, enquanto ser livre que só se constrói em relações sociais livres; enquanto a politecnicidade se mostra uma proposta de educação/formação articulada às possibilidades dialéticas da contradição do trabalho abstrato, a omnilateralidade precisa articular-se a todo o conjunto das atividades humanas, portanto às dimensões do trabalho e da práxis social livres e da sociabilidade não alienada/estranhada (SOUZA JÚNIOR, 2010, P. 75)

A politecnicidade é um tipo de formação da força de trabalho demandada pelo próprio desenvolvimento da produção capitalista. É o próprio mercado de trabalho com seu modo de produção que requer a formação do trabalhador, que este seja versátil e que possa trabalhar em diferentes ramos da produção. Nesse sentido a politecnicidade, pode, se não passarmos pela força semântica que esta adquiriu no pensamento marxiano e engelsiano, compreendê-la como sinônimo da polivalência, preconizada nos moldes do Toyotismo e que será discutida na próxima parte de nosso trabalho. Souza Júnior

apresenta a distinção entre a visão burguesa e marxiana sobre a politecnicidade da seguinte forma:

A formação politécnica para Marx surge acima de tudo como meio de fortalecimento das classes trabalhadoras no seu processo de formação revolucionária. Já para a concepção burguesa, a formação politécnica surge como uma questão meramente instrumental de preparação da mão de obra para a produção, segundo as exigências do processo de acumulação capitalista (SOUZA JÚNIOR, 2010, p. 83).

Inserir-se, portanto, a politecnicidade na dinâmica interna contraditória do capital, segundo a qual, a própria alienação e exploração do trabalhador tem em si os elementos da revolução. Com a união trabalho-ensino abre-se a perspectiva de se discutir possibilidades concretas de se opor à degradação do trabalho e favorecer a construção das classes trabalhadoras para sua autoconsciência de seu lugar na sociedade como única classe capaz de empreender a revolução. Contudo, a politecnicidade está presa ao momento do trabalho alienado e estranhado, não sendo capaz da formação do homem omnilateral preconizado por Marx.

O conceito de omnilateralidade supõe uma formação integral do homem que só será possível numa sociedade onde as relações de trabalho alienado já estejam superadas. Nos *Manuscritos Econômico-filosóficos* de 1844, Marx afirma que o desenvolvimento humano dependia da superação das barreiras impostas pelas relações do modo de produção capitalista, e estaria ligado à

abolição positiva da propriedade privada, a apropriação sensível da essência e da vida humana, do homem objetivo, das criações humanas para e através do homem, não deve considerar-se apenas no sentido do ter. O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira omnicomprensiva, portanto como homem total. Todas as relações humanas com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comunais na forma, são a apropriação da realidade humana (MARX, 2004, p. 197).

O homem omnilateral é, portanto, fruto de uma sociabilidade nova, conquistada somente após a supressão da propriedade privada. É impossível pensar nesta possibilidade no mundo do trabalho marcado pela exploração e a alienação presentes na realidade capitalista. O fundamento para a compreensão do homem omnilateral é manifestação de um conjunto de condicionamentos não alienados, cujo fundamento é o trabalho social livre, o planejamento e a execução coletivos do trabalho, e também a repartição justa de seus frutos.

Ao se perceber a distinção entre os dois momentos é interessante observar que, ao se trabalhar a politecnicidade como categoria do modo como Marx pensava a educação no mundo capitalista e a omnilateralidade numa sociedade em que já se supõe a libertação de suas amarras, que elas se complementam. Paolo Nosella (2007), dentro da discussão sobre o uso do termo politecnicidade no Brasil pela Pedagogia Histórico-crítica, alerta para o fato de que ao discutir a educação politécnica, ou como ele prefere, o ensino tecnológico, não se pode esquecer ou secundarizar os demais momentos e espaços formadores, como os conselhos, sindicatos, associações, etc. Tal discussão da educação que esqueça tais espaços formativos torna-se cômoda para alguns marxistas pouco afeitos ao envolvimento com os trabalhos organizados da classe trabalhadora.

Pode-se perceber que a análise empreendida por Marx está enraizada na realidade de seu tempo. Ao analisar a situação da classe trabalhadora dentro do sistema fabril do século XIX que se percebe que será através da união do ensino-trabalho que se conseguirá fazer avançar a práxis revolucionária. Se por um lado a realidade dos trabalhadores é de extrema exploração, alienação, expropriação em nome da mais-valia em benefício dos donos do capital, a educação, formal ou informal, embora seja um elemento superestrutural tem condições de dar os elementos teóricos necessários para que se compreenda a prática transformadora da organização proletária.

2.2. Antonio Gramsci: Um intelectual engajado. Um teórico da Educação

Outro referencial teórico importante para essa pesquisa é Antonio Gramsci. Ao analisarmos os seus textos, nos deparamos com uma realidade na Itália da primeira metade do século XX, comparável ainda em nossos dias com a realidade brasileira, apesar das mudanças do mundo do trabalho, sobretudo quanto ao toyotismo e as novas formas de sua organização. Ao aprofundarmos nos textos de Gramsci, somos automaticamente conduzidos à reflexão sobre as condições do mundo atual. Buscaremos, portanto, conhecer melhor o autor dos Cadernos do Cárcere, discutir seus textos sobre a educação e a necessária formação para o trabalho, discutindo com essa finalidade, o conceito de hegemonia e fundamentar a atualidade do pensamento de Gramsci para a proposta de uma educação que seja emancipadora.

Estamos comumente habituados a nomear com o título de intelectuais engajados o conjunto de pensadores que, a partir dos protestos estudantis da Europa, marcharam junto aos jovens estudantes ávidos por liberdade e por uma nova cultura. Dentre estes intelectuais podemos recordar Jean Paul Sartre, Michel Foucault, Guy Debord, etc. Vamos agora voltar um pouco mais no tempo e encontrar outro intelectual, no conturbado período da primeira metade do século XX, oriundo da periférica Sardenha, o pensador socialista Antonio Gramsci.

A Sardenha de Gramsci era uma das regiões mais pobres da Itália, com forte identidade cultural com idioma próprio e uma realidade sobretudo agrária. Antonio Gramsci nasceu em Ales, em uma família numerosa. Com a saúde debilitada contrastando com uma imensa capacidade intelectual, aos 21 anos conseguiu um prêmio para estudar Letras na universidade de Torino. Em sua nova casa, o jovem Gramsci teve contato com um novo mundo, mais industrializado, no qual se aplicavam as teorias de Taylor e Ford, mas também no qual se discutiam as teorias de Karl Marx, sobretudo a ideia de uma práxis, buscando a aplicação das teorias socialistas para a transformação efetiva da sociedade.

Gramsci começou sua aprendizagem política e educativa durante a Primeira Guerra Mundial, como jornalista e crítico de teatro. Nas tardes, costumava assistir às reuniões da organização sindical Confederação Geral do Trabalho e do Partido Socialista. Depois da guerra, profundamente identificado com o “Turim Vermelho” socialista, criou dois periódicos, *Ordine Nuovo* e *Unità*, com um objetivo explícito: educar a nova classe operária criada pela indústria e pela guerra (MONASTA, 2010, p. 14, grifos do autor).

Foi no *Ordine Nuovo* que Gramsci começou a refletir sobre a educação na Itália. Foram muitas as polêmicas com o pensamento de Benedetto Croce e Giovanni Gentile. Este último, a partir de 1923, tornou-se primeiro-secretário de Estado ou ministro da Educação do governo fascista de Benito Mussolini. O que se viu foi a “acentuação da separação ideológica entre a formação técnica e profissional (para o trabalho) e a formação cultural e científica para o desenvolvimento ‘espiritual’ da humanidade e, naturalmente, para a direção política do país” (MONASTA, 2010, p.14).

A atuação de Gramsci durante o regime fascista acabou tendo para si graves consequências. Em 1926, quando Mussolini promulgou uma “legislação especial” dissolvendo o parlamento, Gramsci foi encarcerado. São conhecidas as palavras do procurador-geral italiano quando concluiu sua requisitória de acusação: “Devemos

impedir esse cérebro de funcionar durante vinte anos”. Entretanto, foi este o estopim para que Gramsci pudesse produzir a sua obra principal, os Cadernos do Cárcere.

O cérebro de Gramsci não deixou de funcionar no cárcere; ao contrário, pouco depois de seu aprisionamento, começou a projetar uma série de estudos que se tornaram naquilo que hoje é considerada a análise mais importante e jamais realizada sobre a hegemonia. [...] Em uma carta dirigida à sua cunhada Tatiana, com data de 9 de março de 1927, Gramsci se refere à sua ideia de escrever algo *fur ewig* – para sempre (MONASTA, 2010, p. 16 – grifo do autor).

Na prisão, Gramsci escreveu uma série de cartas, condensadas depois na obra *Cartas do Cárcere*. Sua cunhada, Tatiana foi uma pessoa importante em sua vida, pois foi ela a responsável por recolher toda a produção do autor sardo. Em 1932, um projeto para a troca de prisioneiros políticos entre Itália e União Soviética, que poderia dar a liberdade a Gramsci, falhou. Em 1934, sua saúde estava seriamente abalada, e ele recebeu a liberdade condicional, após ter passado por alguns hospitais em Civitavecchia, Formia e Roma. Gramsci morreu aos 46 anos, pouco tempo depois de ter sido libertado.

Somente depois do fim do regime fascista na Itália, é que os escritos de Gramsci tornaram-se conhecidos. No Brasil, somente na década de 80 que seus textos ganharam popularidade no mundo acadêmico. Até os nossos dias, Gramsci se torna uma referência dentro do Marxismo, sobretudo para aqueles que buscam uma aproximação do pensamento marxista à realidade dos nossos tempos.

2.2.1. Gramsci e o conceito de hegemonia

Opta-se neste estudo, para que sejam evitados caminhos de hermenêutica do pensamento gramsciano que nos distanciam das ideias e da própria história do autor demonstrada acima, a interpretação do britânico Perry Anderson. Comumente corre-se o risco de interpretar o pensamento do autor sardo como uma ruptura com o pensamento marxiano, descrevendo que Gramsci ao discutir temas como hegemonia, intelectuais orgânicos, cultura, etc., posicionasse a transformação social no campo da superestrutura a despeito, ou colocando em segundo lugar, a transformação estrutural, somente possível com a revolução proletária. Seguiremos um pouco os passos de Anderson em sua obra *The antinomies of Antonio Gramsci* (ANDERSON, 2002).

Anderson expõe que nenhuma obra marxista é de tamanha dificuldade de leitura rigorosa e sistemática quanto os textos de Gramsci. Isso devido ao fato das condições históricas nas quais seus textos foram elaborados:

Gramsci enfrentou a dificuldade habitual dos teóricos pioneiros, da qual nem Marx nem Lênin escaparam: a necessidade de trabalhar sobre conceitos radicalmente novos com uma terminologia antiga, usada para outros fins e épocas, que obscurece e desvia os seus resultados. [...] A esse problema conhecido, acrescentou-se o fato de que Gramsci escreveu na prisão, sob condições atroz, com a censura meticulosa de um censor fascista (ANDERSON, 2002, p. 15-16).

Tais elementos, apresentados por Anderson, desvelam os motivos pelos quais as obras de Gramsci são de tão difícil compreensão e por vezes levam seus leitores e intérpretes a conclusões falaciosas. Gramsci, na verdade lutava contra dois problemas, a linguagem dos autores que compunham seu referencial teórico, desde Maquiavel a Croce, desde Marx a Lênin, entre tantos outros e, junto a isso, a constante vigilância daqueles que o encarceraram que o fizeram escrever também com a preocupação de desviar a sua atenção. Anderson complementa:

O que resultou foi uma obra duplamente censurada: seus intervalos, elipses, contradições confusões, alusões e repetições são o resultado desse processo de redação excepcionalmente desfavorável. A reconstrução da ordem encoberta sob estes hieróglifos ainda está para ser feita. Essa tarefa difícil mal foi iniciada. Um trabalho sistemático de recuperação é necessário para descobrir neste texto verdadeiramente obliterado o que realmente pensava Gramsci. É necessário dizer, para alertar contra toda leitura fácil ou condescendente de Gramsci: ele é ainda para nós um autor em grande parte desconhecido (Anderson, 2002, p. 16).

Embora tenham-se passado mais de quarenta anos deste texto de Anderson, podemos afirmar que sua visão permanece ainda atual, e, dada a magnitude da obra de Gramsci e sua complexidade, sua interpretação sempre estará marcada por incompreensões e controvérsias.

Anderson parte da análise de um conceito caro a Gramsci, o de hegemonia. Ele toma por base dois textos do autor sardo; o primeiro em que trata da questão do Estado e da sociedade civil na Rússia e segundo na Europa Ocidental.

No primeiro texto Gramsci discute as estratégias utilizadas na Primeira Guerra Mundial, da qual extrai uma boa lição para a política. Ele lança mão da distinção entre guerra de posição – ou de trincheira que supõe um longo e penoso esforço, marcados por avanços e retrocessos de um exército em contraposição a outro –; e a guerra de

manobras, ou movimentos – que supõe a tática de guerra no avanço abrupto e repentino sobre o inimigo. No caso da primeira grande guerra, aos poucos foi-se percebendo que os ataques repentinos destruíam superficialmente as forças do inimigo, estas eram refeitas novamente por causa do aparato bélico de todo o exército inimigo. Gramsci nota que as guerras de trincheiras se assemelham às superestruturas nas sociedades modernas:

A mesma transformação deve ocorrer na arte e na ciência política, pelo menos no que se refere aos Estados mais avançados, onde a "sociedade civil" tornou-se uma estrutura muito complexa e resistente às "irrupções" catastróficas do elemento económico imediato (crises, depressões, etc.); as superestruturas da sociedade civil são como o sistema das trincheiras na guerra moderna. Assim como nesta última ocorria que um implacável ataque de artilharia parecia ter destruído todo o sistema defensivo do adversário (mas, na realidade, só o havia destruído na superfície externa, e, no momento do ataque e do avanço, os assaltantes defrontavam-se com uma linha defensiva ainda eficiente), algo similar ocorre na política durante as grandes crises económicas: nem as tropas atacantes, por efeito da crise, organizam-se de modo fulminante no tempo e no espaço, nem muito menos adquirem um espírito agressivo; do outro lado, os atacados tampouco se desmoralizam, nem abandonam suas defesas, mesmo entre as ruínas, nem perdem a confiança na própria força e no próprio futuro (GRAMSCI, 2007, p.73, grifos do autor).

A discussão fica claramente exposta em seu objetivo quanto à estratégia ou tática a ser utilizada pela revolução no objetivo da transformação social. Este elemento fica mais evidente quando Gramsci trata da distinção entre o desenvolvimento da revolução russa e a estratégia correta para o socialismo no ocidente. Para isso foi necessária a relação entre Estado e sociedade civil em um e outro cenário geopolítico. Gramsci entendia que na Rússia czarista a sociedade civil era primitiva e gelatinosa, enquanto que, no ocidente esta representava uma força muito grande frente a qualquer possibilidade de transformação. No caso da primeira, o Estado era preponderante e, nesse caso uma manobra feita com rapidez fulminaria – como fulminou – o sistema. No caso do ocidente, Gramsci observa que a sociedade civil é desenvolvida e robusta, na qual o próprio Estado se equilibra em suas forças, não obstante o discurso liberal de independência. Daí a necessidade de uma guerra de posição, de trincheira, o que demanda mais tempo e esforço.

Surge nesta discussão o conceito gramsciano de hegemonia. Se nos tempos da revolução russa o termo era empregado sobretudo no sentido de dominação, ou de qual

grupo deveria liderar de fato a revolução. Neste sentido, a primazia era do proletariado em contraposição aos camponeses. Tal percepção devia-se ao fato da própria formação revolucionária do proletariado. Gramsci, no entanto, estende a compreensão do conceito para a análise da dominação na sociedade civil ocidental:

Gramsci, ao contrário, empregava agora o conceito de hegemonia para uma análise diferente das estruturas do poder burguês no Ocidente. Foi um novo e decisivo passo. A passagem de uma utilização à outra se fez por um conjunto de axiomas genéricos, aplicáveis em princípio às duas. O resultado foi uma série aparentemente formal de proposições sobre a natureza do poder na história. Simbolicamente, Gramsci tomou a obra de Maquiavel como ponto de partida para esse novo campo teórico. Demonstrando a necessidade de uma dupla perspectiva em toda ação política, ele escreveu que nos seus “níveis fundamentais” as duas perspectivas correspondiam à natureza dupla do centauro de Maquiavel — metade animal e metade humano. Para Gramsci, estes eram os níveis da força e do consentimento, da dominação e da hegemonia, da violência e da civilização (ANDERSON, 2002, p. 52)

A imagem do centauro retrata ao mesmo tempo o caráter violento, animalesco do Estado Moderno, que age coercitivamente e está a todo momento prestes a usar a violência caso suas estruturas estejam em risco. Por outro lado, o centauro tem sua parte humana no qual atua também através do consentimento, da razão. Há em Gramsci uma contraposição os conceitos de dominação – própria da força do Estado quando este atua coercitivamente e Gramsci observa, contra os inimigos –; e de hegemonia – atuando pelo consentimento, com relação aos seus aliados –. Caminham juntas as duas faces do Estado burguês: a sociedade política com sua força coercitiva e repressora; e a sociedade civil, campo para atuação da hegemonia burguesa.

Chegamos ao que se considera o ponto central do pensamento gramsciano, a centralidade da cultura e que esta está intimamente ligada ao capital, isto é, ao poder dominante. É a esta dominação ideológica que Gramsci chama hegemonia. Segundo Dore:

A hegemonia significa que o Estado capitalista não baseia o seu poder apenas na força, na pura repressão aos seus adversários, embora a repressão não seja extinta. Para que os grupos dominantes obtenham o consenso na sociedade, eles permitem que os grupos subalternos se organizem e expressem seus projetos sociais e políticos. Com isso, vão se constituindo mediações entre a economia e o Estado, que se expressam na sociedade civil: o partido político, o sindicato, a imprensa, a escola. É um movimento próximo daquilo que Gramsci, certamente inspirado na reflexão de Hegel, entendeu como “trama privada”, chamando a sociedade civil de “aparelho ‘privado’ de hegemonia” (DORE, 2006, p. 337, grifos da autora).

Para Gramsci, o controle do Estado é apenas um elemento no caminho de transformação da sociedade burguesa (CARNOY, 1994, p. 108). A transformação teria de ser mais radical, atingindo o cerne desta sociedade, ou seja, uma verdadeira transformação cultural. Sem isto, a transformação nunca seria completa.

Se a hegemonia é o domínio superestrutural da burguesia sobre a sociedade como um todo a contra-hegemonia implicaria na necessidade de se lutar por transformações estruturais fundamentais através do desenvolvimento de novas instituições superestruturais – e da criação de um novo conceito de sociedade que não fosse burguês, mas proletário. A liderança política passava por uma guerra de posição – ascendência moral e cultural tanto pelo domínio econômico estrutural quanto o cultural superestrutural. O destaque ao elemento cultural superestrutural é a grande contribuição de Gramsci dentro do pensamento marxista. Ele destaca a importância da questão cultural e da formação dos intelectuais.

Uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si” sem organizar-se (em sentido lato) e não há organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, isto é, sem que o aspecto teórico do nexo teoria-prática se distinga concretamente em um extrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica. Mas este processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, pleno de contradições, de avanços e retrocessos, de dispersões e de reagrupamentos, no qual a “fidelidade” da massa [...] é colocada, por vezes, a duras provas. O processo de desenvolvimento é ligado a uma dialética intelectuais-massa; o extrato dos intelectuais se desenvolve quantitativamente e qualitativamente, mas cada salto em direção a uma nova “amplitude” e complexidade do extrato dos intelectuais é ligado a um movimento análogo da massa dos simples que se eleva em direção a níveis superiores de cultura e alargam simultaneamente o seu círculo de influência (GRAMSCI, 1997, p. 306, grifos do autor).

A este poder de controle da sociedade, exercido pela hegemonia, está ligado o papel dos intelectuais.

Os intelectuais não podem ser definidos pelo trabalho que fazem, mas pelo papel que desempenham na sociedade; essa função, de forma mais ou menos consciente, é sempre função de “liderar” técnica e politicamente um grupo, quer o grupo dominante, quer outro grupo que aspire a uma posição de dominação (MONASTA, 2010, p. 20, grifos do autor).

No Caderno 12, Gramsci dedica-se a definir a sua teoria do intelectual orgânico, que mais do que a figura tradicional do intelectual, do sábio, isolado e desinteressado, é o pensador que representa a classe da qual ele faz parte e defende os seus interesses. Segundo Gramsci,

cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1997, p. 343).

A primeira categoria de intelectuais apresentada por Gramsci é a do empresário, que por sua vez, forma ao seu redor um grupo de outros intelectuais,

o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas ainda em outras esferas, pelo menos nas mais próximas à produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.) (GRAMSCI, 1997, p. 343, grifos do autor).

É importante notar que este conhecimento do empresário enquanto intelectual orgânico de sua categoria transcende os limites do conhecimento empresarial. Para o autor dos Cadernos do Cárcere, os empresários devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em seus aspectos mais gerais, até mesmo no organismo estatal, em vista de criar as condições favoráveis à expansão da própria classe, ou a expansão de seus objetivos (GRAMSCI, 1997).

Coexistem com os intelectuais orgânicos, aqueles intelectuais que Gramsci denomina “intelectuais tradicionais ou independentes”. São, na verdade, “categorias sociais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas” (GRAMSCI, 1997, p. 344). A este grupo pertencem os eclesiásticos que compõem na Igreja uma hierarquia que sobrevive aos tempos. Gramsci os identifica entre os intelectuais de seu tempo, sobretudo os adeptos da filosofia idealista e, neste ponto ele atinge a Croce e Gentile, que se colocavam como independentes e autônomos em sua argumentação e defendiam uma educação de igual interesse sobretudo para o que consideravam que deveria ser a formação dita humanística.

Gramsci ao afirmar a existência de outros tipos de intelectuais ele alarga o conceito, compreendendo não somente aqueles que se dedicam ao mister dos saberes e dos estudos:

Na verdade, o operário ou o proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por exercer este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade criadora (GRAMSCI, 1997, p. 345, grifos do autor).

Ao derrubar a distinção entre intelectuais e não intelectuais, Gramsci coloca uma questão que para ele é basilar: a questão quanto à formação dos trabalhadores.

2.2.2. A formação dos trabalhadores

O problema das massas não terem seus intelectuais, ou destes não estarem devidamente preparados para defenderem os seus interesses, é motivado pelo modelo de escola distinta para os burgueses e para o povo em geral. Gramsci defende então uma escola que seja unitária, ou seja, uma organização educacional que ligue organicamente a formação humanística concreta e a atividade prática. Esta escola realizaria a função de quebrar a hegemonia através da qual se produz a consciência do homem. Deste modo se introduz a ideia de que tão ou mais importante quanto o controle dos processos de produção, é o controle da consciência do homem.

O ponto central da estratégia educacional gramsciana, então, é a criação da contra-hegemonia fora da educação tradicional e o uso desta para o desenvolvimento de intelectuais orgânicos (CARNOY, 1990). É fundamental, contudo, reformular a educação. Por isso, o autor dos Cadernos se opõe tanto à educação tradicional, quanto à proposta por Gentili, no governo fascista de Mussolini, apresentando o que deveria ser a proposta de uma nova escola e de um novo intelectual.

No mundo moderno a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial mesmo o mais primitivo ou desqualificado, deve formar a base do novo tipo de intelectual. [...] O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente” e não somente um simples orador – e todavia superior ao espírito abstrato matemático; desde a técnica-como-trabalho, passa-se à técnica-como-ciência e à concepção humanística da história, sem a qual se permanece “especialista” e não se passa à categoria de dirigente (GRAMSCI, 1997, p. 354, grifos do autor).

A nova escola proposta por Gramsci é a escola unitária. Para ele, o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho

industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. Gramsci denunciava a escola de seu tempo:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi destruída, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada sobre o prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização (GRAMSCI, 2006, p. 118).

Gramsci defendia que a educação deveria ser comum, unitária e desinteressada. Em primeiro lugar, comum, porque o acesso à escola deve ser para todos. Únitária, porque a escola não poderia ser hierarquizada de acordo com as classes sociais, mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que prepare igualmente todos os indivíduos de maneira igual. Por fim, desinteressada, por não pré-determinar o futuro do aluno.

A ideia de uma escola “desinteressada” está ligada a uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido. Em seu tempo, Gramsci defendia uma educação que proporcionasse ao educando o conhecimento de toda a história anterior à civilização moderna, condição para ser e conhecer conscientemente a si mesmo (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 282).

A proposta de escola unitária fundamenta-se na busca pela emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual. Por isso, a importância dada por Gramsci em incorporar às reivindicações da classe trabalhadora uma escola que proporcionasse uma formação, antimecanicista, de liberdade e livre iniciativa, que garantisse o verdadeiro acesso à cultura aos trabalhadores e a seus filhos. Não que o interesse fosse de uma cultura enciclopédica, mas uma cultura, segundo Mochcovich (1990, p. 50) “[...] próxima da vida e situada na história, cuja aquisição habilita o homem para interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela.”

É importante ressaltar que para Gramsci e também para Marx, ao lado da escola, o sindicato, o partido e também os conselhos de fábrica exercem um papel fundamental na formação do intelectual, bem como no acompanhamento da escola que seria de fato, emancipadora.

Gramsci proporcionou uma contribuição significativa ao pensamento marxista, interpretando as mudanças no controle do capital e a importância da superestrutura no controle social com o conceito de hegemonia e contra-hegemonia.

Nos dias atuais, pensar a formação da classe trabalhadora no Brasil, supõe a necessidade de passar por esta reflexão. Os projetos de formação presentes nas políticas públicas no Brasil passam por um embate entre, de um lado, os defensores da escola unitária, preconizada por Gramsci e de outro pelos liberais, aos quais interessa a manutenção do sistema dual tão criticado pelo autor dos Cadernos do Cárcere por favorecer simplesmente a reprodução do *status quo* da sociedade capitalista. Repensar a escola e a formação profissional é uma missão para os intelectuais da classe trabalhadora hoje, sob pena de contribuirmos para a submissão e o domínio burgueses.

2.3. A contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica

Depois de analisar a questão da formação do trabalhador diante da perspectiva do método materialista dialético de Marx, destacando a centralidade da práxis como categoria revolucionária para romper com o modo de produção capitalista, enfatizamos também a contribuição de Antonio Gramsci nesta discussão, ao introduzir a importância da questão da hegemonia como elemento superestrutural importante no processo revolucionário. No Brasil, a questão da formação profissional tem sido discutida sobretudo dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani.

Surgida a partir de discussões da primeira turma de doutorado da PUC-SP em 1979, sistematizadas posteriormente em 1983 no livro *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2007a), sendo definida como uma teoria crítica não reprodutivista, sendo somente depois nomeada como Pedagogia Histórico-Crítica.

Esta pedagogia, partindo da crítica à Pedagogia Crítico-Reprodutivista – nomeada desta forma, pois segundo ele, “ela revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo” (SAVIANI, 2008, p. 67). Uma proposta educativa que corresponda às necessidades da classe trabalhadora precisa ir além desta

constatação da situação de exploração do trabalhador pelo capital e, mesmo, como afirma Althusser (1985), do papel da escola como aparelho ideológico do estado. Saviani afirma:

A tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de origem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (SAVIANI, 2012, p. 81, grifo do autor).

Saviani afirma que ao formular o método da Pedagogia Histórico-Crítica, ele retirava o seu critério de cientificidade da concepção dialética de ciência como Marx havia explicitado em *O método da economia política* (MARX, 2008, p. 257-268), ou seja, pelo movimento que vai da síntese – na qual o todo é captado de forma caótica – à síntese – uma rica totalidade de determinações e relações –, pela mediação da análise – pela qual se organiza a visão em abstrações mais simples. Dessa forma o método “constitui uma orientação segura para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico), como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)” (SAVIANI, 2007a, p. 74).

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se igualmente no pensamento gramsciano, ao utilizar o conceito de “catarse” e ao se pensar um caminho para a construção de um currículo escolar para os tempos atuais. Por catarse Gramsci entende “a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). No processo de educação que objetiva a Pedagogia Histórico-Crítica, supõe o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2007).

Quanto à construção de uma proposta para um currículo escolar adequado aos objetivos de sua pedagogia e respondendo às demandas da formação do trabalhador no contexto de transição da forma social capitalista para uma sociedade socialista, Saviani cita a análise feita por Gramsci (1982, p. 134-136) quanto ao ensino das línguas clássicas na escola tradicional. O autor italiano observava que ao estudar as línguas

naquele contexto significava tomar posse de uma cultura e de uma visão de mundo numa visão historicista, que se tornava para o estudante como uma segunda natureza. Uma vez que foi modificada, a tradicional intuição de cultura, entrou-se em crise o estudo do grego e do latim. Daí a conclusão de que, naquele contexto era necessário se estudar novas formas de proporcionar uma educação sólida para os trabalhadores. Daí, Saviani (2012) afirma,

Desde a primeira vez que li essas passagens [...], sempre me perguntava sobre a ou as matérias que pudessem desempenhar numa nova escola adequada aos tempos atuais, papel equivalente àquele desempenhado pelo latim e pelo grego na velha escola. E uma ideia começou a tomar forma em meu espírito. Essa ideia é que a História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificando como caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos (SAVIANI, 2012, p. 83).

Diante dessa perspectiva, cumpre ressaltar que a escola é uma instituição que tem por função a socialização do saber sistematizado. Não de qualquer tipo de saber, mas do saber que foi produzido historicamente pela sociedade com o intuito de resolver os problemas que a realidade impõe. Nesse processo, devem ser explicitadas as motivações e disputas históricas e de classe que levaram à sua produção.

[...] tornam-se também conteúdos de ensino a explicitação e a discussão de problemas que permanecem historicamente e que não foram enfrentados devido a permanecerem historicamente e que não foram enfrentados devido a relações de dominação de uma classe sobre outra. O que define a seleção de conteúdos e métodos no currículo na perspectiva da classe trabalhadora são os interesses dos dominados, posto que a escola visaria a garantir à classe o acesso ao conhecimento, bem como sua assimilação efetiva para que, ao compreender a realidade, possa produzir formas de transformá-la (RAMOS, 2018, p. 229)

Essa visão favorece a uma criticidade ao se confrontar com os currículos estabelecidos. As ciências se mantêm como campo de referência da seleção de seus conteúdos, e, é preciso ressaltar, que tais elementos não são neutros, são construções históricas. Ramos (2018, p. 229) observa que “os conhecimentos que privilegiam os problemas a serem estudados e, assim, os conhecimentos produzidos”.

A história tem, nessa proposta pedagógica, esse lugar central de produzir em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008). Tal prática não pode estar desenraizada do contexto social em que o estudante está inserido. Seguindo o pensamento de Gramsci

sobre o trabalho como princípio educativo na escola unitária, Saviani propõe um modelo de educação que no ensino médio envolva o recurso às oficinas, não para que se reproduza a situação de trabalho e se adestre o aluno para este. Ao contrário, o horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção. Percebemos aí a diferença com relação ao ensino profissionalizante fundado nas relações do capital.

Na profissionalização, proposta pela sociedade burguesa, há este processo de adestramento para a execução de tarefas enquanto que a escola unitária deve levar o trabalhador não somente ao conhecimento das múltiplas técnicas envolvidas na produção, mas também a compreensão dialética das contradições do próprio processo produtivo no mundo capitalista. Neste quadro, o ensino médio-profissionalizante, utilizando as palavras de Gramsci (1982), tende a se tornar um espaço de formação geral, uma escola ativa.

Saviani (2007a) propõe, portanto, o método de educação, baseado na vinculação entre educação e sociedade, percorrendo algumas etapas:

a) a educação parte de uma determinada prática social. Alunos e professores encontram-se vinculados em uma determinada sociedade, posicionando-se como agentes sociais diferenciados. Nesse sentido, o nível de compreensão dos dois é diferenciado. Há uma diferenciação do conhecimento e da experiência entre os dois agentes. Dentro dessa perspectiva o papel do professor é diretivo e este ocupa um lugar central dentro do processo educativo;

b) faz-se necessária uma problematização da realidade. Esta etapa supõe uma identificação dos principais problemas da prática social. Este diagnóstico, mesmo que simplificado diante dos instrumentos disponíveis em cada situação concreta em que o ato educativo vai se realizar, detectará as questões que precisam ser resolvidas e quais os conhecimentos necessários para a sua solução;

c) A instrumentalização que supõe a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos indispensáveis ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Esses instrumentos – teorias, técnicas, instrumentos, produções literárias ou científicas, etc. – são produzidos cientificamente e preservados socialmente. A sua apropriação pelos alunos está na dependência da transmissão direta ou indireta por parte do professor;

d) A catarse ou a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, modificados para elementos ativos de transformação social. Saviani compreende o conceito de catarse em sua acepção gramsciana entendendo-a como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Desse modo, tal acepção revela-se “perfeitamente adequada para exprimir o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2007a, p. 72). Este é o momento que antecede a práxis, pois nele, através de um movimento de síntese, parte-se da universalidade da teoria, mediada pela particularidade da prática social, alcançando as possíveis intervenções para os problemas concretos da realidade social

e) Chega-se, finalmente, à prática social. Todo movimento educativo deve fundar-se na vivência concreta dos indivíduos, em sua prática, agora não mais imediata, mas agora mediada pela teoria, consistindo em verdadeira práxis.

Nesse ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 2007a, p. 72)

Trata-se de uma passagem feita em termos de compreensão da realidade tomada no momento da catarse e que tornar-se-á concreta através da vivência concreta do aluno em seu meio social. O trabalho iniciado em meio a uma heterogeneidade real transforma-se posteriormente em uma homogeneidade possível, uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada (SAVIANI, 2007a). Desse modo a educação cumpre o seu papel emancipatório.

2.3.1 A formação para o trabalho na perspectiva da Pedagogia Histórico- Crítica

Como já se apresentou neste trabalho, a atuação do homem sobre a natureza com o objetivo de transformá-la em seu proveito, de acordo com suas necessidades é uma característica do ser-humano. Como afirma Saviani (2007b), essa ação, denominada trabalho é o que define o ser-humano. Segundo o mesmo autor o ato de educar também é uma especificidade do ser-humano. Essas duas características estiveram primitivamente ligadas uma à outra. Com o advento do capitalismo e a separação de classes sociais, tais elementos foram separados. Mas é importante ressaltar que nos seus primórdios a educação visava a formação para determinadas funções sociais, representadas pelo trabalho: “os homens aprendiam a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007b, p. 154).

Tal relação, faz-se necessário ressaltar, se efetivava dentro do processo cultural de formação humana:

A educação, portanto, não se restringia à preparação para o trabalho, ela se relacionava a este, no processo de formação humana. A separação entre trabalho e educação tem origem, concomitantemente, com o desenvolvimento da produção, que culminou na divisão do trabalho, na propriedade privada e na formação de classes sociais distintas (GARCIA; ZANARDINI, 2018, p. 205).

Saviani identifica que a educação foi separada posteriormente do trabalho e direcionada de maneira diferenciada de acordo com a posição social dos sujeitos:

Passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos, de caráter lúdico ou militar. E a segunda assimilada no próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007b, p. 155).

Em seu surgimento, e em seu desenvolvimento posterior a escola (do grego *skolé*), representava o lugar do ócio, privilégio este, na Grécia e no mundo antigo dos cidadãos livres. Desse modo a educação vai se distanciando de seu caráter próprio de educação para o trabalho.

Como observa Saviani,

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007b, p. 157).

Cumprido salientar, como já demonstrado anteriormente que estes elementos da separação entre trabalho e educação e o conseqüente alijamento do trabalhador de suas possibilidades formativas são acentuadas com a revolução industrial, com o advento da maquinaria e a simplificação da produção. A Pedagogia Histórico-Crítica deve vir de encontro com esta realidade.

Para se analisar a educação brasileira, Saviani lança mão da análise gramsciana da escola unitária. Dentro dessa perspectiva o autor observa que o nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea exige um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sob a pena de, sem estes, o sujeito não poder ser considerado cidadão, não poder participar ativamente da vida em sociedade:

O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a conseqüente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências sociais) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia. Eis aí como se configura o currículo da escola elementar. A base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho (SAVIANI, 2007b, p. 160)

O ensino fundamental, por si, cumpre essa função de formar os indivíduos para o trabalho, mesmo sem a necessidade de fazer referência direta à realidade do processo de trabalho. Essa relação é implícita e indireta. Já no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre conhecimento e atividade prática, necessita ser trabalhada de forma explícita e direta. É justamente por isso que o conceito de politecnicidade, já mencionado anteriormente torna-se tão caro na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Saviani (2007b, p. 160) salienta que “no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento [...], trata-se agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino) se converte em potência material no processo de produção.” Isso exige que se envolva não somente o domínio teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o trabalho e os processos de produção no mundo contemporâneo.

Faz-se mister, pois uma nova concepção de ensino médio transformada pela aplicação do conceito de politecnia:

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2007b, p. 161).

Trata-se nesse caso de uma concepção radicalmente diferente de uma concepção tecnicista da formação profissional. Vai-se muito além do adestramento para determinadas habilidades sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e de sua articulação no processo produtivo. Forma-se o sujeito inclusive para questionar os fundamentos da sociedade em que vive.

Essa formação abre para o jovem duas perspectivas: ou vincular-se de modo permanente ao mundo do trabalho, por meio da ocupação profissional ou a especialização universitária. A esta última cabe a função “de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade” (SAVIANI, 2007b, p. 161). Tal perspectiva não pode ser privilégio de alguns em uma perspectiva do ensino médio voltado para a terminalidade, mas oportunidade de formação para os que assim o desejarem.

2.4. O caráter transformador da Escola na Perspectiva Marxista

Em modo de conclusão – se é que em campo tão amplo e profícuo de discussões seja possível algum modo de definição ou conclusão – apresentar-se-á algumas características da educação na perspectiva da consciência socialista. Segundo Mészáros (2008, p. 79), “o papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável”, sobretudo em tempos de alienação e expropriação características da sociedade capitalista.

Ao se observar tal sociedade com suas estruturas e superestruturas constata-se que esta possui um sistema permanente de doutrinação que perpassa todos os momentos da formação humana, não somente durante o período da escola formal, mas também durante toda a sua vida, como observado por vários autores marxistas. Sendo assim, “o significado mais profundo da *educação contínua* da ordem estabelecida é a imposição arbitrária da crença na *absoluta inalterabilidade* de suas determinações estruturais fundamentais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 82, grifos do autor).

A educação burguesa tem por objetivo manter o *status quo* econômico e social na sociedade capitalista. Com isso, alguns de seus valores, manipulados em discursos tendenciosos, como da liberdade e democracia são postos como características exclusivas e intrínsecas a este modelo societário, em uma espécie de fim da história. Qualquer ideia contrária é vista como ideologia a ser combatida.

É nesta seara que se encontra a proposta de uma educação marxista. Consciente de seu papel histórico na perspectiva de uma sociedade que precisa ser transformada revolucionariamente. Mudança que se dará somente através da quebra do modo produtivo do Capital, que, como demonstrado nesta parte do trabalho, produz a morte do trabalhador, em uma engrenagem cada vez mais perversa. A educação marxista assume seu papel de compreender a realidade, abrindo espaço para a percepção das contradições do capital para que a classe trabalhadora perceba que outra ordem é possível. Nas palavras de Mészáros:

As causas sociais devem e podem ser enfrentadas na estrutura educacional socialista em um nível adequado: como causas historicamente originadas e determinações estruturais claramente identificáveis, bem como desafiáveis. E precisamente porque o desafio de enfrentar as demandas, por mais dolorosas que sejam, da *mudança social significativa* não é um conceito inibidor nessa abordagem, mas, antes, uma ideia *positiva* inseparável de uma visão *ilimitada* do futuro conscientemente conformado; as forças educacionais exigidas

podem ser ativadas com êxito para a realização dos objetivos e valores adotados do desenvolvimento socialista da sociedade visado por seus membros (MÉSZAROS, 2008, p. 88, grifos do autor).

Desse modo, uma educação pautada pelo materialismo-dialético deve consistir em uma intervenção continuada e efetiva no processo social por meio de indivíduos conscientes dos desafios a serem enfrentados em uma sociedade com valores opostos aos seus. Justamente por isso, pode-se afirmar que se faz necessária uma nova moral, uma nova ética, não pautada em valores impostos pelo capital ou mesmo pela religião, mas preocupada com a mudança social, de longo alcance racionalmente concebida e recomendada. “Seus preceitos se articulam com base na avaliação concreta das tarefas escolhidas e da parte exigida pelos indivíduos em sua determinação consciente de realiza-las” (MÉSZÁROS, 2008, p. 89).

A percepção, ou mesmo a produção – na compreensão de que se está construindo uma consciência contrária à ordem estabelecida – destes valores não ocorre imediatamente, mas carecem da mediação que a educação, e de modo concreto, a escola podem proporcionar. O próprio Marx tinha consciência do fato de que sem a dedicação das pessoas à tarefa histórica de instituir uma nova ordem radicalmente viável de reprodução a revolução não lograria êxito. Na Introdução à *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (MARX, 2010), ele afirmou que “não basta que o pensamento procure se realizar; a realidade deve igualmente compelir a si mesma em direção ao pensamento” (MARX, 2010, p. 152). Nesta sua análise, em que o autor aborda historicamente o espírito revolucionário alemão, fazendo menção à Reforma Protestante, como uma revolução de ideias, ele ressalta que qualquer teoria revolucionária terá sua força somente se atingir as massas: “A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas” (MARX, 2010, p. 151). Nessa frase temos sintetizado o paradoxo entre a revolução – através da crítica das armas – e a educação – condição de possibilidade para a arma da crítica poder se realizar. Tal teoria tem que corresponder a necessidades concretas das massas, para não correr o risco de terminar em um moralismo vazio e estéril: “a teoria só é efetivada num povo na medida em que é a efetivação de suas necessidades” (MARX, 2010, p. 152). Nesse sentido podemos afirmar a importância da educação formal – e daí toda a importância da escola –, mas também a informal e contínua, com

sua efetivação nos sindicatos, partidos, associações e em outras formas de organização em sua função formativa e educativa.

Elucidadora é a contribuição de Demerval Saviani ao discorrer sobre o papel de um educador marxista:

Eu diria que a tarefa central dos educadores que se colocam no campo do marxismo implica em um duplo e concomitante movimento: trata-se de empreender a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica; ao mesmo tempo, cabe realizar o segundo movimento que implica reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado. Esse acesso significa a apropriação dos conteúdos sistematizados dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa. É por esse caminho que a ideologia proletária, isto é, a expressão elaborada dos interesses dos trabalhadores poderá se configurar com um poder lógico e uma força política capaz de disputar com a ideologia burguesa a hegemonia da sociedade. Nesse processo a escola desempenha papel fundamental, pois é ela que abre, por meio da alfabetização, as portas da cultura letrada no âmbito da qual se dá a elaboração do saber e o desenvolvimento do conhecimento científico. Portanto, os educadores que se colocam no campo do marxismo deverão ter clareza de que, se a burguesia se serve do saber elaborado para reforçar sua dominação, isso se deve ao fato de que ela busca se apropriar com exclusividade dessa forma de saber, excluindo dela os trabalhadores. Segue-se, pois, que o saber elaborado é colocado a serviço da burguesia, o que lhe dá a aparência de que se trata do próprio saber burguês. Na medida, porém, em que, pela análise do desenvolvimento histórico propiciado pela teoria marxista, nos damos conta de que o saber elaborado não é inerentemente burguês, mas é produzido pelo conjunto dos homens ao longo da história, nos defrontamos com a seguinte tarefa: desarticular da ideologia burguesa o saber elaborado e rearticulá-lo em torno dos interesses dos trabalhadores. É esse o trabalho que nos cabe desenvolver como educadores, como o têm evidenciado os principais teóricos do marxismo (SAVIANI, 2009, p. 114-115).

Cumpra pois, a educação, e, nas palavras de Saviani os educadores comunistas essa dupla tarefa de por um lado contrapor-se à educação burguesa, através de uma profunda crítica, mostrando todo o seu aparato reprodutivista à serviço do Capital e, por outro fazer com que os dominados tenham acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade. Saber este que não é exclusivo da classe burguesa. O domínio deste conhecimento, desse saber, possibilitará as armas da crítica para a defesa de seus interesses. Concluindo essa parte do trabalho, em modo de epígrafe, as palavras de Claudinei Lombardi sintetizam seu escopo:

A educação não é, certamente, um fator determinante na luta pela transformação do modo capitalista de produção, mas essa transformação, sob controle dos trabalhadores, não ocorrerá sem uma sólida e revolucionária formação intelectual e política que possibilite aos trabalhadores o salto da

situação de classe em si para a posição de uma classe para si (Lombardi, 2011, p. 242)

3. A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E A IMPLANTAÇÃO DO IFES – CAMPUS IBATIBA

A discussão sobre a educação no Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, passa pela discussão das políticas públicas para a educação do trabalhador nas últimas décadas. Sem descuidar da trajetória da educação no Brasil em tempos ainda mais remotos, o processo de redemocratização do Brasil e posteriormente a Constituição de 1988 podem ser tomados como ponto de partida para uma discussão de projetos antagônicos no campo da educação. Como em um pêndulo, com suas idas e vindas questiona-se quanto a um projeto de educação mais voltado para as exigências do mercado ou outro, voltado para a formação e emancipação do trabalhador.

Sem cair em maniqueísmos – opondo-se bem e mal – percebe-se que o jogo de forças sempre esteve presente dentro das discussões quanto a quais objetivos se propor para a educação em nosso país. Muitos trabalhos e estudos elogiosos com relação ao nosso tempo foram publicados enaltecendo políticas do PT – Partido dos Trabalhadores – quanto à educação, com relação à interiorização do ensino, ampliação de vagas no ensino superior, a formação profissionalizante no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC –, e a própria criação dos Institutos Federais em 2008.

Nesta parte de nosso trabalho, propõe-se em um primeiro momento analisar a proposta de criação dos Institutos Federais – Ifs, identificando em sua estrutura se tal iniciativa corresponde a uma política de Estado ou de governo. Como pano de fundo para essa discussão temos a batalha entre uma proposta burguesa da sociedade, que defende a velha escola dual e os educadores voltados para uma visão mais libertária, que vise a emancipação do indivíduo. Em um segundo momento tomar-se-á o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional e os PPCs – Planos Pedagógicos dos Cursos integrados ao ensino médio do Ifes-Ib –, contrapondo-se com o que se espera de uma formação polivalente ou omnilateral do trabalhador do século XXI. Tal base documental constitui um material importante para uma avaliação dos parâmetros que serviram para a criação deste novo campus do Ifes dentro da lógica de interiorização do ensino nos

governos petistas, com suas muitas contradições. Esta será a abordagem desta terceira parte do trabalho.

3.1. Os Institutos Federais: uma novidade não tão nova

Ao estudarmos sobre a educação dos trabalhadores no Brasil nos tempos atuais, um destaque deve ser dado sobre as políticas do governo de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff. Em 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia pelo decreto presidencial 11.892.

Os Institutos Federais são instituições de ensino que têm como atribuição principal a oferta de cursos de educação profissional de nível médio, além de licenciaturas, cursos superiores de tecnologia, bem como programas de pós-graduação. Sua constituição ocorreu a partir da integralização de instituições tradicionalmente vinculadas à oferta de educação profissional de nível médio. As Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas e os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, em quase sua totalidade, são transformados em Institutos Federais, com uma nova identidade e regime jurídico. São estas instituições que vão constituir a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008).

A criação dos Institutos Federais está intimamente ligada à política de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica promovida pelos governos Lula e Dilma, ambos do Partido dos Trabalhadores⁹. Embora, sejam significativos os avanços nestas áreas, podemos apontar que este percurso tem sido marcado por controvérsias desde os inícios do governo Lula, em 2002 (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005)¹⁰. O que se percebe é que, no fundo há uma continuidade

⁹ Quanto à interiorização das instituições de ensino são significativas as palavras de Lula a 21/03/06 por ocasião da retomada das obras do metrô em Fortaleza: “Na verdade, quem tem que andar atrás do aluno é a universidade, e não o aluno ficar perambulando pelas capitais atrás de uma vaga na universidade nem sempre podendo pagar moradia, nem sempre conseguindo estudar. Então cabe à universidade sair das excelências das capitais e começar a adentrar o interior brasileiro, para que o jovem do interior tenha a oportunidade de ter acesso à universidade” (KAMEL, 2009, p. 662).

¹⁰ Nesta parte do trabalho utiliza-se como referencial de análise uma série de artigos de autores brasileiros sobre a questão da educação profissional, dentre os quais citamos Frigotto, Ciavatta, Ramos, Kuenzer, entre outros. Fica notória uma vasta produção dessa temática nos inícios dos anos 2000, devido ao embate de projetos ora discordantes, ora não, da transição entre os governos FHC e Lula. A opção por estes textos

entre as políticas públicas para a educação profissionalizante da década de 90, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e as políticas implementadas nos albores do século XXI.

O fato de a regulamentação da educação profissional formulada a partir da LDB (Lei 9.394/96), especialmente com o Decreto n. 2.208/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio [...] ter sido contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, sempre de forma contraditória, não levaria a esperar que a política de democratização e de melhoria da qualidade da educação profissional se instituisse a partir da implementação dessas regulamentações (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 1088-1089).

Ainda no início do governo petista, se anunciou o projeto de reconstruir a educação profissional como política pública e “corrigir as distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica (BRASIL, MEC, 2005). Uma destas ditas “correções” mais significativas foi a revogação do Decreto n. 2.208/97, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o artigo n. 36 da LDB. Contudo, o que se percebe é que por se tratar de um ato do Poder Executivo, e, portanto, constituindo-se como uma política de governo e não de Estado, esta lei tem um caráter de transitoriedade, o que tem feito com que, no declínio do governo do PT, tais medidas sejam revistas em um processo de desconstrução dos passos dados. Entretanto, é preciso ressaltar, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), uma discussão de tais medidas no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação quanto ao assunto, seriam oportunidade para forças conservadoras ocuparem o espaço para fazer valer seus interesses.

Segundo a visão destes autores, havia certa esperança de que, com o passar dos anos houvesse a possibilidade de uma mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, que, unisse a profissionalização integrada em si com os princípios da ciência do trabalho e da cultura; e também “fortalecesse as forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005c, p. 1090). Com o passar de mais de dez anos desta análise, percebemos que no momento atual a realidade mudou para

parte de sua pertinência ainda em nossos dias e de sua força, uma vez que refletem o calor das disputas em seu tempo.

pior. Em dois anos do governo do presidente Michel Temer, após o impedimento da presidente Dilma, em 2016, políticas de governo para a educação foram desconstruídas. Exemplos desse quadro são a PEC 95/2016, que limitou os gastos públicos e afetou diretamente os investimentos para a educação; a lei da reforma do ensino médio e a nova BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Por trás desses projetos há a presença da ideologia neoliberal, com uma visão conservadora da educação. Por outro lado, propostas discutidas em todo país contrárias ao que os conservadores denominam “ideologias de gênero” ou favoráveis ao movimento “Escola sem Partido” – ESP –, demonstram muito bem o quanto estamos distantes de uma discussão da sociedade que favoreça a construção de uma educação profissional mais transformadora.

Neste sentido, podemos afirmar que embora tenha ocorrido avanços com as políticas de governo neste período, tanto o Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004, quanto a lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, estes foram tímidos uma vez que a manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1998 até a aprovação das novas diretrizes somente em 2011. Tais elementos, além de manifestarem a dificuldade de aplicação de propostas de uma educação integrada em uma estrutura curricular mais flexível para se adequar a um mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável, que agora demanda uma qualificação para a vida: “[...] preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (Ramos, 2004, p. 39).

Ao analisar os motivos para a mudança ocorrida nos governos petistas do início do século XXI, Schwede e Lima Filho (2018), utilizando-se do referencial conferido por Neves (2011), verifica-se que as políticas aplicadas nesse período podem ser compreendidas como um “capitalismo neoliberal de terceira via”. Nesta perspectiva,

o Estado, sem alterar os aspectos nucleares e estruturais das relações capitalistas de produção, atua ideologicamente e de forma assistencialista mais próximo da população e das demandas dos excluídos, promovendo a continuidade da acumulação capitalista mediante o discurso da inclusão e da redução das desigualdades sociais (SCHWEDE; LIMA FILHO, 2018, p. 250).

Os autores observam que esta forma de atuação do Estado, implantada com o discurso do alívio da pobreza, surge como ajustes às orientações neoliberais do chamado “Consenso de Washington” (SCHWEDE; LIMA FILHO, 2018). Tal postura,

já conhecida, representa o ajuste das ações do Estado, tendo por fim último, preservar os interesses econômicos do mercado. De acordo com Neves,

Mercado com justiça social foi a solução encontrada pelos governos capitalistas para a correção de rumos do projeto político neoliberal para o século XXI. Nem social-democracia clássica, nem “fundamentalismo de mercado”, mas uma Terceira Via. Neste refinamento teórico e prático que chamamos de neoliberalismo de Terceira Via, são mantidos os fundamentos do capitalismo neoliberal, acrescidos de medidas paliativas para minorar as condições miseráveis de vida de grande parte da população mundial e, ao mesmo tempo, garantir a “paz social” [...] reestruturaram-se as relações de poder, a concertação (*concertación*) se estabelece como prática política majoritária em que o bloco histórico hegemônico cede às pressões sociais fragmentárias, para manter intactas as bases do projeto hegemônico no seu todo (NEVES, 2011, p. 237, grifos do autor).

O Estado neste sentido atua, em forma de engodo, no estabelecimento de consensos sobre o direcionamento da sociedade, articulando um *pseudo* bem-estar social, sob a forma de acesso ao crédito e aos meios de consumo, mas por outro servindo aos interesses do capital, sobretudo em sua reprodução. Tais elementos evidenciam os projetos em disputa no campo da educação profissional do Brasil e que refletem sobremaneira nos IFs.

Em meio aos debates quanto à criação dos Institutos permanecem, ainda em nossos dias, algumas questões abertas que necessitam de maior aprofundamento. Primeiramente a questão quanto ao objetivo de uma formação técnica e tecnológica, uma vez que, pela lei de criação 50% das vagas devem ser destinadas à formação profissional de ensino médio. A questão é quanto ao real objetivo desta formação, uma vez que pela qualidade do ensino, superior a muitos cursos de ensino médio oferecidos pela rede pública, os cursos oferecidos pelos IFs configuram-se como um bom curso para o acesso ao ensino superior. Em segundo lugar, a obrigatoriedade de se destinar 20% das vagas para os cursos de Licenciatura. Partindo do princípio de que a origem dos institutos eram as escolas de formação técnica-profissional, questiona-se a quanto à estrutura destas instituições de ensino para assumir esta responsabilidade, sem o risco de se precarizar a formação de novos docentes. Seria essa uma medida para inflar os números da formação superior no Brasil. Por fim, deve-se questionar quanto à possibilidade de uma formação de fato politécnica que una à formação profissional os elementos científicos, humanos, sociais, políticos e éticos que caracterizam uma formação integral. Nas palavras, ainda atuais, de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

Devemos perguntar em que bases o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil de hoje supera ou se acomoda à lógica da divisão internacional do trabalho que, historicamente reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em “capital humano”, psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital. Em que medida o projeto nacional democrático popular não se dissolveu pela inserção subordinada do Brasil na economia internacional globalizada e, dessa forma, justificam-se as políticas de educação profissional baseadas nas teses do *man power approach*?¹¹ (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 1104-1105, grifo do autor).

Ao contrário do que os defensores da política governamental petista afirmam, permaneceram lacunas em suas ações que nos fazem ainda questionar, como vimos acima, os frutos de sua política profissionalizante que culminou com a criação dos Institutos Federais, quanto de sua continuidade. Ao término do governo a partir do processo de impedimento que colocou no poder Michel Temer, é recorrente a ideia de que ao contrário do que, embora com suas contradições e deficiências acima apontadas, foi uma tentativa de educação integrada, agora se dará a aproximação dos Institutos Federais com o Sistema S¹² e sua proposta de polivalência no campo educacional. Proposta esta, que se revela como contrária a formação politécnica, aprofundada em seguida, ainda nesta parte do trabalho.

Na compreensão de Cleide Tano,

é possível considerar que a intencionalidade da expansão dos Institutos profissionalizantes flerta com as duas questões, tanto busca uma iniciativa de superação da dualidade de educação e busca via educação transformar a sociedade, quanto busca atender aos interesses do empresariado em produzir uma educação de qualidade que atenda as demandas do setor produtivo (TANO, 2016, p. 79).

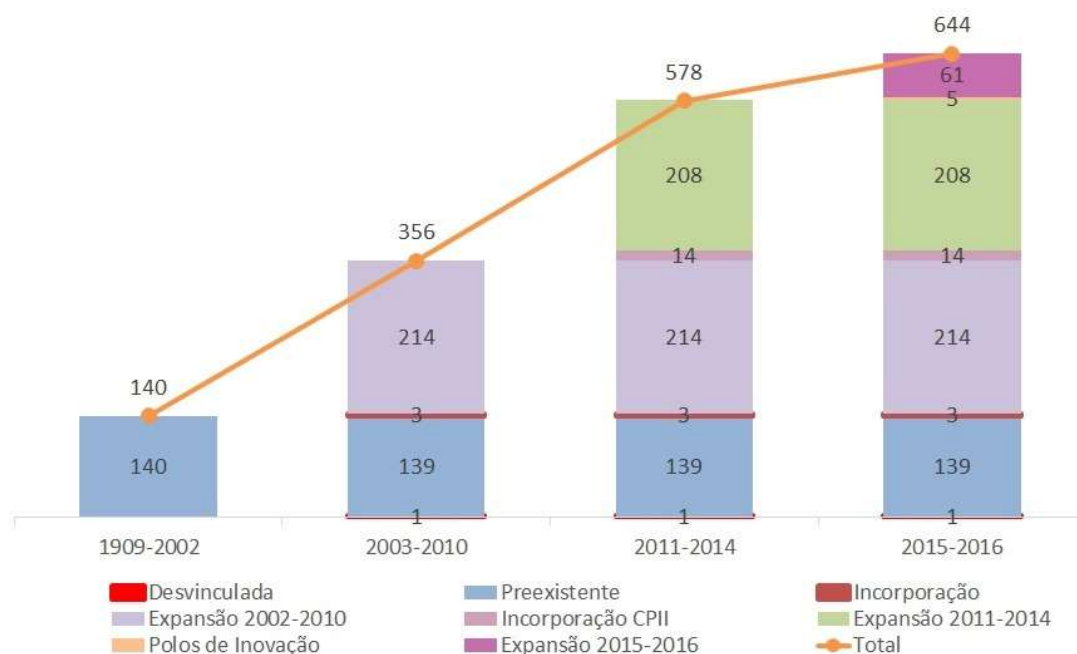
O que se observa é que apesar da criação dos Institutos Federais em 2008 e a sua impressionante expansão – vide gráfico a seguir –, com criação de centenas de campi por todo o país e a consequente inflação dos números tanto do ensino médio

¹¹ Teses que afirmam que a dificuldade de empregabilidade no mundo atual se deve à falta de capacitação da classe trabalhadora.

¹² Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Tais organizações tem em vista a produtividade dentro da perspectiva burguesa do mercado, na qual o trabalhador permanece alienado/expropriado de seu trabalho.

profissionalizante como do ensino superior, tais progressos podem significar uma leve camada de verniz sobre madeira podre, condenado a se desfazer.

Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em unidades

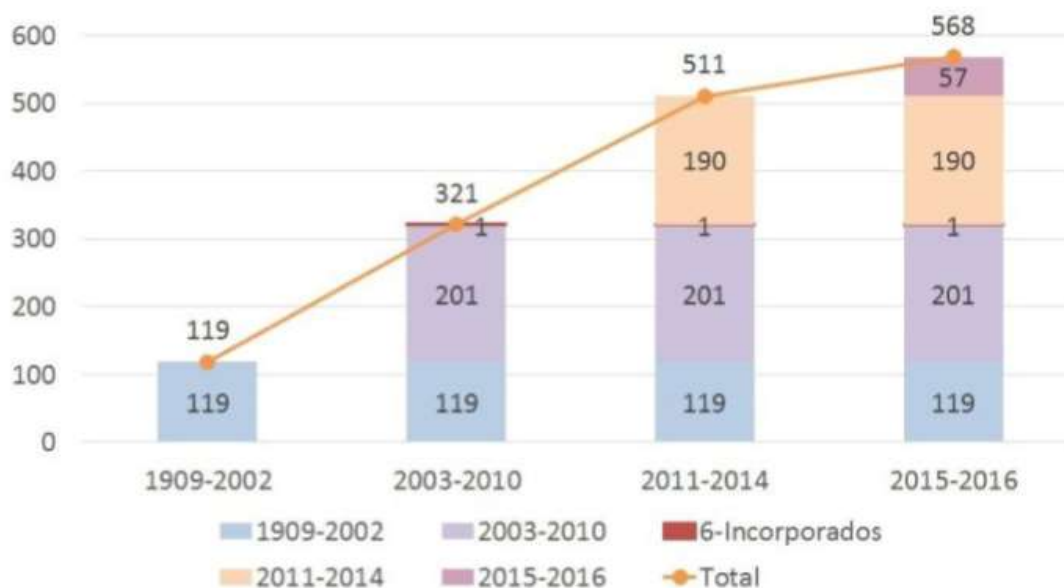


Fonte: Governo Federal, MEC-SETEC.

O gráfico acima indica para a expansão da rede federal de ensino que compreendeu, a partir de 2002, as antigas escolas técnicas federais, transformadas em IFs; os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs –; os Colégios Pedro II – CPII –; e os Colégios de Aplicação das Universidades Federais.

Verifica-se que a expansão na rede federal de ensino, voltada para o ensino médio e médio profissionalizante, atingiu um índice de 640%, o que reflete uma mudança significativa nas políticas educacionais brasileiras, levando em consideração também o elemento de que uma parte significativa desses campi foram para estados e municípios com um baixo índice de escolas técnicas profissionais. Com o final dos governos petistas em 2016, contudo verificou-se a fragilidade desta política, revelada como uma política de governo e não de Estado.

Gráfico 2 – Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em unidades



Fonte: Governo Federal, MEC-SETEC.

Chama a atenção o número dos municípios atingidos pela política de expansão, perfazendo uma quantidade de 449 municípios com presença da rede federal de ensino. Isso corresponde aos objetivos apresentados na lei 11.892 (BRASIL, 2008), de criação dos IFs com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e o desenvolvimento regional a partir de pólos de tecnologia e produção fortalecidos pelos campi de IFs nos interiores.

Inaê Vasconcelos (2017) aponta para dois caminhos nas escolhas dos municípios para sediarem os novos campi dos IFs:

A escolha dos municípios a serem sedes de campi de Institutos Federais passava por dois caminhos: o primeiro, o oficial, foi a Chamada Pública MEC/SETEC 2/2007, a qual já trazia definições sobre as características e finalidades relacionadas na Lei 11.892, citada aqui, que foi publicada no ano seguinte. A Chamada fazia indicações específicas sobre como os Institutos Federais se formariam, e seria a partir de Escolas Técnicas Federais, CEFETs, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais; ou seja, prioridade seria atribuída à criação de Institutos onde já houvesse estrutura de EPT federal.

Além desta Chamada, que inclusive definia o quantitativo máximo de Institutos Federais por unidades da Federação, houve, no âmbito de cada Instituto Federal proposto, as negociações entre parlamentares, prefeitos municipais, governadores e governo federal. Estas negociações funcionavam para que outras cidades, além das propostas à Chamada do MEC/SETEC, fossem contempladas com campi de Institutos Federais (VASCONCELOS, 2017, p. 46)

O primeiro caminho consistia em um manifesto projeto de colocar um campus do IF em cada cidade pólo do país (VASCONCELOS, 2017). O segundo caminho, próprio das negociações, ou negociatas, da política brasileira fez com que, quantitativamente, se expandisse o número dos IFs para além do esperado em um primeiro momento.

Do ponto de vista qualitativo, segundo Vasconcelos (2017, p. 46), “a mudança mais significativa na orientação política, institucional, pedagógica e filosófica da Rede de EPT nos anos dos governos Petistas foi a Lei 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais”. Criou-se uma unidade na rede, possibilitando mudanças significativas no modo de se conceber oficialmente a educação profissional.

O sociólogo Eliezer Pacheco, secretário de Educação Profissional e Tecnológica do governo Lula, em seu primeiro mandato – 2002 a 2005, é tido como o grande idealizador dos Institutos Federais. Pacheco (2011) compreende a criação dos IFs como uma revolução educacional, tendo, segundo ele a missão de formar profissionais não apenas para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, em consonância com a concepção de trabalho enquanto fundamento formativo e ontológico da própria condição humana. Contudo as próprias contradições da sociedade capitalista permaneceram na política educacional brasileira.

Ao aprofundar o significado das políticas de governo ou de Estado, adentra-se na discussão das políticas públicas em nosso país. Considera-se que políticas de governo são aquelas em que “o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas” (OLIVEIRA, 2011, p. 329). As políticas de Estado são “aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes” (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Evaldo Viera (1992), aborda estas questões em seu livro *Democracia e Política Social*. Assim o autor define política:

O termo “política” aí não se confunde com o sentido da palavra “política”, conforme é examinado de forma prioritária na Ciência Política. Nesta ciência, “política” significa antes de tudo estudo do poder, do poder estatal num significado que não é igual ao de “política social” e ao de “política econômica”. Em se tratando de poder político ou de poder estatal, a

concentração decorre do *meio próprio ao Estado, do meio* que o Estado utiliza. A conceituação de poder político, portanto, não se inspira nos fins do Estado, mas em seu *meio particular*, que é a força. Alguns aludem à coação física, outros falam de violência. Qualquer que seja a escolha neste caso é certo que a força não é o único instrumento, não é o único meio empregado pelo Estado, embora seja seu instrumento ou seu meio muito especial (VIEIRA, 1992, p. 20, grifo do autor).

Dentro desse *modus operandi* do Estado, com suas forças, sejam elas coercitivas ou ideológicas, constata-se que há um jogo de forças sob a propulsão da organização social. O Estado burguês, a serviço daqueles que detêm o poder econômico, somente atende às necessidades da massa popular e trabalhadora, mediante a pressão de sua organização:

Não tem havido, pois, política social desligada dos reclamos populares. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns desses reclamos, ao longo de sua existência histórica. Os direitos sociais significam antes de mais nada a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. Não significam a consagração de todas as reivindicações populares e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente no momento. Adotar bandeiras pertencentes à classe operária, mesmo quando isto configure melhoria nas condições humanas, patenteia *também* a necessidade de manter a dominação política (VIEIRA, 1992, p. 21, grifo do autor).

Nessa luta, na qual revela-se um jogo de forças entre a pressão popular e a dominação burguesa, e, como aponta o autor, de acordo com o que é aceitável no momento é que se realizam as políticas sociais em benefício da população. Entretanto, tais orientações estão voltadas também para a manutenção da dominação política. Impõe-se a questão quanto à permanência de tais políticas, uma vez que não raras vezes as massas sociais se organizam com o objetivo de alcançar determinada política e, uma vez alcançado o objetivo, desarticulam-se em suas forças, facilitando que os governantes modifiquem novamente suas posturas burguesas. Justamente por isso, Vieira aponta para a necessidade de políticas de Estado, mais permanentes, através de formulações de leis – no caso do Brasil, constitucionais – as quais, no mínimo, dificultariam as mudanças de acordo com a instabilidade dos governos (Vieira, 1992). Desse modo, o Estado define as diretrizes gerais, cabendo aos governos definirem a “ordem do dia”:

O Estado retrata uma relação de dominação dos homens sobre os homens, baseada na força. Essa força se manifesta mais comumente através da imperatividade da lei. O exame do poder político ocupa-se principalmente com atividades e formas institucionais que reclamam o exercício autônomo do poder (da força), nem sempre regulado por precisas normas jurídicas.

Por outro lado, quando se toca em política econômica, política social, política educacional, política habitacional, política de saúde, política previdenciária, e em outras análogas, está-se mencionando uma estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, de projetos, de diretrizes relativas a cada área. Se “o Estado é uma organização especial da força”, de sua parte o governo constrói a ordem de cada dia, assegurando e legalizando a dominação. No cotidiano das lutas políticas o governo vai fixando a orientação da política econômica e da política social (VIEIRA, 1992, p. 20-21, grifo do autor).

No caso da criação dos IFs, podemos constatar que houve uma ação governamental em um período de crescimento econômico que facilitou que, em um curto período fossem estes criados e houvesse uma rápida expansão. Tamaña dimensão de seu crescimento tornou-se, indubitavelmente um elemento que lhes fornece um *status* de segurança e permanência. Contudo, tal segurança da continuidade de sua existência e de seu trabalho estaria assegurada, com um aparato legal no qual a educação profissional, integrada ao ensino médio, seria de fato instituída como modelo em nosso país.

3.1.2. A proposta da polivalência na educação profissionalizante

Para que se possa compreender o conceito de polivalência colocado como ideal pelos idealizadores da formação profissional a serviço do mercado, faz-se necessário retomar algumas ideias relativas à relação entre capital e educação na perspectiva liberal ou neoliberal.

Dentro desta perspectiva temos a concepção de que o motor da humanidade e de suas relações é o comércio, o mercado. É este que deve ditar os rumos da sociedade. Nesta perspectiva vigora a concepção do Estado mínimo – dependendo da intensidade da proposta liberal: conservador, neoliberal, liberal-social, etc; enquadra-se um modelo de Estado maior ou menor –, limitado em suas ações quanto à infraestrutura para que o mercado esteja livre para cumprir o seu papel comercial. Deste modo a educação e a formação humana estarão a serviço das necessidades e demandas do mercado. O que determinará os processos educacionais será a esfera privada e a sua reprodução.

A lógica que condiciona este processo é a de que a educação, enquanto subordinada aos interesses do capital, manifesta-se explicitamente em termos de uma diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e para a classe trabalhadora. Como vimos, Marx e Engels (1992), em diferentes momentos

questionam a subordinação da escola ao capital, e, conseqüentemente a formação dos trabalhadores de acordo com os interesses das classes dominantes.

Com o desenvolvimento do capitalismo e com as teorias do Fordismo e do Taylorismo no campo da educação, esta prática não somente se consolidou como adquiriu caráter científico. As atividades no campo da produção foram simplificadas ao extremo, demandando do trabalhador, cada vez mais, operações mais simplificadas, e, portanto, um processo de educação que priorize o domínio destas atividades. No Brasil tal perspectiva, denominada instrumentalista e pragmática com uma vertente de adequação ao mercado de trabalho, foi desenvolvida nos anos 1940 com a criação das escolas técnicas industriais e agrícolas, e também do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (FRIGOTTO, 2010).

O Fordismo e o Taylorismo, nos moldes que se estruturaram para a potencialização da produção nos inícios do século XX, acabaram no final deste século e início do terceiro milênio manifestando-se insuficientes diante das exigências do mercado globalizado que, por sua vez exigiu uma nova classe trabalhadora. O emprego de novas tecnologias nas indústrias, além da conseqüente substituição de boa parte dos trabalhadores por máquinas com um complexo sistema informático, trouxe a exigência de um trabalhador mais reflexivo. Segundo Salerno,

dois aspectos nos ajudam a entender por que o capital depende de trabalhadores com capacidade de abstração e de trabalho em equipe. [...] O novo padrão tecnológico calcado em sistemas informáticos projeta o processo de produção com modelos de representação do real e não com o real. Estes modelos, quando operam, entre outros intervenientes, em face de uma matéria-prima que não é homogênea, podem apresentar problemas que comprometem todo o processo. A intervenção direta de um trabalhador com capacidade de análise torna-se crucial para a gestão da variabilidade e imprevistos produtivos (SALERNO, 1992, p. 153-154)

Neste novo modelo de produção, denominado Toyotismo, constata-se uma equação na qual mudadas as bases materiais de produção, faz-se necessário capacitar o trabalhador para que atenda às demandas de um novo processo produtivo

Mudam as capacidades, agora chamadas de “competências” no âmbito da pedagogia toyotista, que se deslocam das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre para atender às exigências do processo de valorização do capital. Neste sentido, as ferramentas que buscam superar os obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho, em particular no que diz respeito a todas as formas de

desperdício, tais como a multitarefa ou o controle de qualidade feito pelo trabalhador, têm, antes a finalidade de evitar todas as formas de perda e assim ampliar as possibilidades de valorização do capital, do que reconstruir a unidade rompida (KUENZER, 2005, p. 80).

Para estar preparado para este novo tipo de exigência do trabalho é necessário que o trabalhador não seja simplesmente um executor de tarefas, mas que ele se enquadre no que os autores denominam como um “trabalhador polivalente”. Compreendendo-se por polivalência, múltiplas competências do trabalhador em contraposição à especialização requerida no modelo taylorista. Ana Maria Rezende Pinto (1992, p. 4) destaca o que se espera do novo trabalhador: “Boa formação geral, atento, leal, responsável, com capacidade de perceber um fenômeno em processo, não dominando, porém, os fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas produtivas modernas”. Sem dúvida, o último ponto revela que o trabalhador polivalente não deve ser um trabalhador crítico, conhecedor dos fundamentos do processo produtivo, o que nos leva a dizer, o novo trabalhador continuará a ser resultado do processo de alienação.

Quando se pensa em formação profissional para se atender às demandas do mercado, como é a proposta da parceria público-privado no sistema S e mesmo em programas governamentais como o PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego –, pensa-se neste tipo de trabalhador. Roberto Boclin (1992), um dos mais destacados dirigentes do SENAI, explicita, ao nosso ver, como o conceito de polivalência é compreendido na perspectiva dos homens de negócio ou de seus prepostos:

Longe de se pensar na desqualificação da força de trabalho pelo advento da informatização, o que se considera é a formação integral do técnico, que de uma certa forma vem a ser a polivalência, distinta dos princípios marxistas e ajustada à realidade do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Vem a ser uma visão teórico-prática que ofereça um aprofundamento do conhecimento, que possibilite a assimilação dos processos de trabalho e que ofereça múltiplas condições de acesso a emprego. A polivalência na escola deve aproximar-se da polivalência no trabalho (BOCLIN, 1992, p. 21).

A polivalência no trabalho exige então, segundo este pensamento a polivalência na escola, e, para isto faz-se necessário uma formação que leve o indivíduo a um processo de policognição tecnológica.

Ana Maria Rezende Pinto (1992, p. 3) observa que,

o processo de policognição tecnológica se caracteriza por um conjunto de conhecimentos que envolvem: a) domínio dos fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno, associado ao desempenho de um especialista em um ramo profissional específico; b) compreensão de um fenômeno em processo no que se refere tanto à lógica funcional das máquinas inteligentes como à organização produtiva como um todo; c) responsabilidade, lealdade, criatividade, sensualismo; d) disposição do trabalhador para colocar seu potencial cognitivo e comportamental a serviço da produtividade da empresa (PINTO, 1992, P. 3).

A consciência do trabalhador é moldada desse modo para um novo padrão de conhecimento útil ao processo produtivo e, conseqüentemente às necessidades do mercado de forma que gere mais valia para os donos do capital.

Ao se pensar sobre a formação profissional em nossos dias, sobretudo nos Institutos Federais vemos que este modelo não responde ao que se propõe como proposta para uma educação que leve à formação integral do indivíduo, inclusive de seu senso crítico. Por isso, no texto supracitado de Boclin, se afirma com todas as letras a distinção desse processo com relação ao que ele denomina de “princípios marxistas”.

3.1.2. O Ensino Médio Integrado como opção formativa

Ao analisar a realidade do ensino profissional nos IFs constata-se, não obstante aos embates inerentes à sua aplicação a opção pelo ensino médio integrado, ou seja, a união entre a formação técnico-profissional aliada à formação do percurso de formação do estudante no ensino médio.

O Decreto 5154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts 39 e 41 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências (BRASIL, 1996), trata de aspectos pertinentes ao ensino profissional no Brasil, característicos da Política neoliberal dos anos noventa. Em seu artigo 4º, o decreto apresenta que “a Educação Profissional técnica de nível médio será articulada com o ensino médio” (BRASIL, 2004, documento eletrônico não paginado). Os modos de articulação que o decreto aponta correspondem a três modalidades de educação profissional, podendo ser integrada – com uma única matrícula e a formação profissional e ensino médio se dando de forma unitária –; concomitante – com duas matrículas em um mesmo espaço

temporal –; ou subsequente – com a matrícula apenas no curso profissional em momento posterior à conclusão do ensino médio.

Os IFs, de acordo com seus Planos Pedagógicos Institucionais, oferecem as três modalidades de formação, priorizando a formação integrada. De acordo com Griebeler e Figueiredo (2018, p. 265) “o termo integrado [...] nos leva a pensar que o seu contrário é a fragmentação e a dissociação”.

De acordo com Ciavatta,

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Oliveira (2009), ao discorrer sobre a educação integral, afirma que a luta política por uma formação integral dos educandos impõe-se como necessária e consequente:

A articulação entre a formação geral e a formação profissional ainda se coloca como pedagógica e politicamente importante, uma vez que deve haver e vem existindo uma contínua e ininterrupta preocupação por parte daqueles que pesquisam na área de Trabalho e Educação e / ou Ensino Médio de reafirmar o quanto o processo de formação profissional não pode resumir-se apenas à apropriação de saberes práticos e úteis ao mercado de trabalho. Cada vez mais uma luta política por um Ensino Médio que objetive a formação “integral” dos educandos impõe-se como necessária e consequente (OLIVEIRA, 2009, p. 53).

Pode-se afirmar, nesse sentido, que os cursos técnicos-profissionalizantes nos IFs, integrados ao ensino médio são uma realização dos ideais apresentados acima de uma educação politécnica. Contudo não se pode esquecer que tal realização depende do estabelecimento de um currículo de ensino médio, integrado à educação profissional que não seja fragmentado, ou mesmo fruto de dois programas sobrepostos. Desse modo, os objetivos de formação integral politécnica não seriam alcançados. Ramos aponta para alguns pressupostos para a organização de um currículo de ensino médio integrado à educação profissional:

[...] a) que conceba o sujeito como ser-histórico-social concreto capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e

conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2005, p. 108-109).

Tal realidade não se dará sem o esforço dos docentes de repensar a educação na perspectiva da integração entre ensino médio e profissional ou técnico. As disciplinas, nesse aspecto não poderão ser trabalhadas como ilhas do saber, isoladamente. O trabalho ocupa a função de um eixo central e, assim sendo, serão os problemas decorrentes do mundo do trabalho e suas relações que nortearão todas as discussões. Nesse sentido, Ramos (2005; 2018), propõe seguir o princípio da Pedagogia Histórico-Crítica de ter a categoria “modo de produção da existência” como fundamento.

Muito sinteticamente, sugerimos considerar os processos de produção – materiais, culturais, sociais, etc. – como ponto de partida para a construção curricular, buscando-se analisá-los em múltiplas dimensões, de modo que o conhecimento sistematizado surja como necessidade. Ao mesmo tempo, discutimos a pertinência de situar tais conhecimentos nos campos epistemológicos e históricos de seu desenvolvimento e também de se buscar relacioná-los com conhecimentos de outros campos, considerando que estes são mediações da realidade concreta apreendidas no plano do pensamento, e que as disciplinas científicas e escolares podem ser compreendidas como recortes dessa realidade e, assim, como particularidades por meio das quais se pode apreendê-la (RAMOS, 2018, p. 231).

Cumpram um papel importante nesse processo a dimensão da interdisciplinaridade. Mais do que uma questão de metodologia ou de técnicas, esta torna-se uma necessidade para que as disciplinas técnicas, específicas e aquelas mais escolares, científicas ou gerais possam ser vistas como partes de um mesmo processo de ensino/aprendizagem. Nesta inter-relação o estudante poderá fazer o movimento partindo inicialmente da prática social, comum a docentes e discentes, na pré-compreensão de que há uma realidade a ser transformada por meio do trabalho. Passa-se depois para a problematização, na qual são identificados os problemas a serem trabalhados e resolvidos. Nesse momento identificam-se também os conhecimentos necessários para a solução dos problemas. Em um terceiro passo, dá-se a instrumentalização. Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos para a solução dos problemas em questão. Tais instrumentos foram produzidos socialmente e preservados historicamente. Cumpra ressaltar que a apropriação destes conhecimentos

por parte dos alunos depende da ação do professor. Os dois últimos passos supõem a solução do problema, primeiro através da catarse, na qual é produzida uma transformação conceitual significativa no estudante; segundo, por fim através da ação na solução do problema.

Ramos problematiza que, para que tais passos sejam efetivamente dados, seria necessária uma mudança de perspectiva curricular:

Trata-se de distribuírem os tempos curriculares não tanto pelas disciplinas, mas de se pensar que estas ou outros tipos de componentes curriculares devem contemplar tempos de problematização, quando a síntese é o ponto de partida, e os educandos enfrentam os problemas a partir de seus próprios conhecimentos.

O ensino do conhecimento sistematizado, o qual tende a assumir a forma de conteúdos disciplinares, torna-se necessário à medida que os estudantes identifiquem que seus conhecimentos são insuficientes para a compreensão e o enfrentamento do problema. Esse processo ocuparia os tempos de instrumentalização (RAMOS, 2018, p. 231).

Esses momentos em que os estudantes estão em contato com problemas, fatos, realidades os ajudam a perceber que eles não possuem conhecimento suficiente para atuar em sua solução e que tais conhecimentos devem ser buscados. Desse modo, produz-se uma motivação para que o estudante busque o conhecimento. A aprendizagem fecunda e a consequente autonomia intelectual do estudante será desenvolvida a partir do momento em que este tiver condições de formular questões e discutir sobre elas com seus interlocutores. Neste caso, os seus professores são interlocutores privilegiados por já terem feito o processo, e os colegas como corresponsáveis no processo educativo.

Finalmente, têm-se os tempos de consolidação, em que o estudante é desafiado e pode perceber singularmente limites e perspectivas de sua nova aprendizagem. Os momentos de avaliações adquirem um novo sentido se regidos por esta finalidade, e não pela classificação e hierarquização de méritos típica da escola burguesa (RAMOS, 2018, p. 232).

Uma formação neste sentido revelar-se-ia como uma possibilidade para o enfrentamento das contradições econômicas da sociedade capitalista por meio de uma formação sólida para o trabalho – possibilitando uma compreensão de todos os processos econômicos, sociais e políticos envolvidos. Mas também como uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade. (GRIEBELER; FIGUEIREDO, 2018, p. 273). Tal travessia significa cumprir a função da educação

básica como possibilidade para outros níveis de ensino, por exemplo, a educação superior.

Uma formação sólida desse modo no ensino técnico integrado ao ensino médio apresenta-se como condição de possibilidade para o egresso assumir um lugar no mundo do trabalho, qualificado para ser não somente um executor ou repetidor de tarefas, mas também alguém capaz de compreender as relações de trabalho, de atuar para sua transformação. Este mesmo egresso terá a possibilidade de alçar outros níveis do conhecimento para também neles, colocar em prática o instrumental apreendido pelo ensino técnico integrado ou mesmo politécnico. A continuidade apresenta-se, deste modo, não como um indicador do fracasso da educação politécnica no Ensino Médio, mas como possibilidade de efetiva emancipação do estudante.

3. 2. A formação no Ifes-Campus Ibatiba.

A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo efetivou-se com a já citada lei 11.892/2008, reconfigurando a rede federal de ensino. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI,

No Espírito Santo, o Centro Federal de Educação Tecnológica – Cefetes e as Escolas Agrotécnicas de Alegre – EAFA, Colatina – EAFIC e Santa Teresa – EAFST se integraram em uma estrutura única: O Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes. Dessa forma as unidades de Ensino dos Cefetes (Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia) e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Santa Teresa e Colatina passaram a ser os campi do Instituto.

Desde a criação do Ifes em 29 de dezembro de 2008, foram implementados mais sete campi, a saber: Vila Velha (2010), Guarapari (2010), Ibatiba (2010), Venda Nova do Imigrante (2010), Piúma (2011), Montanha (2014), Barra de São Francisco (2014), além de um campus avançado (Viana 2014) e um Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância (2014). Em 2015 começou a funcionar o campus Centro-Serrano (IFES, 2014, p. 15).

Hoje, o antigo Campus Avançado de Viana e o Campus Centro-Serrano já estão em pleno funcionamento. Quanto ao Campus Ibatiba, fundado, como vimos, em 2010, o PDI do Ifes apresenta de forma sucinta sua história:

O Campus Ibatiba foi inaugurado em 29 de novembro de 2010 e teve sua autorização de funcionamento pela PORTARIA nº 1.366 de 6 de dezembro

de 2010 como unidade integrante da estrutura organizacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

O perfil do Campus está direcionado ao eixo tecnológico Ambiente e Saúde e também ao eixo Recursos Naturais. Iniciou suas atividades letivas no primeiro semestre de 2011 com o Curso Técnico em Meio Ambiente, nas formas integrado ao Ensino Médio e subsequente ao mesmo. No primeiro semestre de 2013 iniciou a oferta do Curso Técnico em Florestas, como o segundo curso técnico integrado ao ensino médio (IFES, 2014, p. 21, grifo do autor).

A implantação do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio ocorreu em 2010, tendo suas atividades iniciadas em 2011, bem como do Curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio em 2013, devem-se à localização geográfica do município de Ibatiba.

Mapa 1 – Localização Geográfica dos campi do Ifes e do Ifes



Fonte: PDI 2014 – 2019

Localizado na macrorregião Sul do Espírito Santo e na microrregião do Caparaó – onde se encontra o Parque Nacional do Caparaó, região de grande importância turística e ambiental (SANTOS, 2016). O município, emancipado em 1983, possuía, em 2010, segundo o último censo 22.366 habitantes. Segundo Cortes (2015), o setor de prestação de bens e serviços encontra-se atrelado à atividade agropecuária, principalmente o café, que de acordo com estimativas dos órgãos públicos municipais representam, direta ou indiretamente, aproximadamente 90% do emprego e da renda dos ibatibenses. A dependência do setor terciário em relação à atividade cafeeira é bastante elevada.

No diagnóstico socioeconômico da microrregião do Caparaó, publicado em 2012 pelo IJSN, órgão de pesquisa e estatística do estado do Espírito Santo, faz-se uma apresentação do município de Ibatiba. Ao se apresentar os aspectos da paisagem urbanizada, o texto apresenta a seguinte análise:

Ibatiba tomou grande impulso com a construção da rodovia BR 262. A lógica de seu traçado é, hoje, fortemente determinada pela mencionada rodovia, que corta a sede urbana municipal em duas partes. A característica principal de sua paisagem urbana é o desagradável aspecto de cidade que cresce sem nenhum controle urbanístico, ao longo da BR 262 (para leste e para oeste), ou as encostas íngremes do relevo encrespado da região. As habitações da população de baixa renda, incompletas e improvisadas, lhe conferem a feição inequívoca de periferia de grandes centros urbanos, apesar de ser cidade interiorana. Há apenas um loteamento regular situado no centro. Trata-se de um loteamento com cerca de 300 lotes, para faixa de renda não definida. Para a faixa de renda menor que um salário mínimo, há o loteamento irregular chamado Ipê, que oferece cerca de 500 lotes. Situa-se a cerca de 700 metros do centro. Os bairros Novo Horizonte (com cerca de 800 residências), Brasil Novo (cerca de 600 residências), Floresta (cerca de 50 residências), Pró Morar (cerca de 80 residências) e parte do centro (cerca de 50 residências) estão em áreas de risco, por ocuparem encostas ou margens de rios e de córregos. Apesar de tudo conta com estabelecimentos de comércio e serviços básicos que atendem a sua população urbana e rural. Ibatiba, portanto, tem as vantagens e as desvantagens de uma cidade que integra o eixo dinâmico da BR 262. Como desvantagem, menciona-se a ocupação espontânea das margens da citada rodovia, com bairros sem infra-estrutura urbana. Entre as vantagens cita-se a possibilidade de escoamento de seus produtos agrícolas para a Região Metropolitana da Grande Vitória e de contar com o atendimento de suas deficiências de consumo, dado o fácil acesso tanto à referida região metropolitana quanto às cidades mais próximas, como Venda Nova do Imigrante (IJSN, 2005, p. 136-137).

Segundo Cortes (2015) no município de Ibatiba ocorrem fluxos populacionais decorrentes do deslocamento de pessoas vindo de municípios vizinhos de Minas Gerais e do Espírito Santo, como, Lajinha, MG; Durandé, MG; Mutum, MG; Brejetuba, ES; Irupi, ES; Iúna, ES; Ibitirama, ES; Muniz Freire, ES; entre outros. Comum é o fluxo dos

municípios de Ibatiba para centros maiores regionais a procura de atendimento de saúde – a cidade conta apenas com um pequeno Pronto Socorro e um pequeno hospital; e educação – alguns municípios vão a Iúna, ES a procura de melhores condições de ensino público, como na Escola Viva do estado do Espírito Santo e privado; bem como para Iúna, ES, Reduto, MG e Manhuaçu, MG à procura de cursos superiores em instituições particulares.

Para se fazer uma análise de conjuntura do município de Ibatiba, utiliza-se nesta pesquisa, índices que qualificam o município, a partir de dados oficiais. Um destes dados é o IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

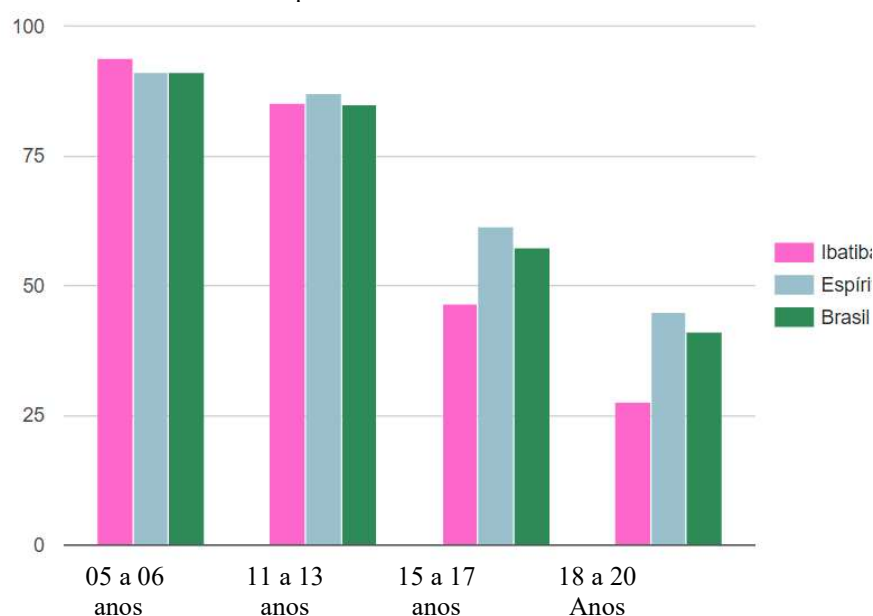
Em 2012, o PNUD Brasil (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e a Fundação João Pinheiro assumiram o desafio de adaptar a metodologia do IDH Global para calcular o IDH Municipal (IDHM) dos 5.565 municípios brasileiros. Esse cálculo foi realizado a partir das informações dos 3 últimos Censos Demográficos do IBGE – 1991, 2000 e 2010 – e conforme a malha municipal existente em 2010. Esse último requisito exigiu, para efeito de comparabilidade intertemporal, minucioso trabalho de compatibilização das malhas municipais existentes em 1991 e 2000 com a de 2010. [...] O IDHM brasileiro considera as mesmas três dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios e regiões metropolitanas brasileiras (PNUD; IPEA; FJP, 2019).

Tal índice revela-se de grande importância em qualquer análise de componentes políticos e socioeconômicos da realidade dos municípios brasileiros, embora, haja a dificuldade de sua atualização. Certamente uma característica dos tempos atuais é a dinâmica das transformações sociais e econômicas. Em tempos de rapidez das informações e da velocidade da comunicação, tal dinâmica faz com que se trabalhe com transformações a cada dia. Os dados do IDHM são levantados a partir do recenseamento do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –, realizado decenalmente, fator que deve ser levado em consideração neste trabalho.

No que se refere aos indicadores de desenvolvimento humano, em 2010, Ibatiba possuía o índice de desenvolvimento humano municipal – IDH-M – equivalente a 0,647, considerado muito baixo no cenário capixaba, ocupando a 73ª posição, de um total de 78 municípios, de acordo com o Atlas Brasil de 2013 do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento – PNUD.

Ao analisarmos o mesmo indicador para a educação, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal para a Educação – IDHM Educação, que avalia as proporções de crianças e jovens frequentando ou tendo completado determinados ciclos e indica a situação da educação entre a população em idade escolar. Em 2010, último ano em que foi divulgado o IDHM Educação, a proporção de crianças de 05 a 06 anos na escola era de 93,70%; considerando a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental era de 85,27%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo era de 46,58%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo era de 27,51%.

Gráfico 3 – Fluxo por Faixa escolar Ibatiba, Espírito Santo e Brasil – 2010

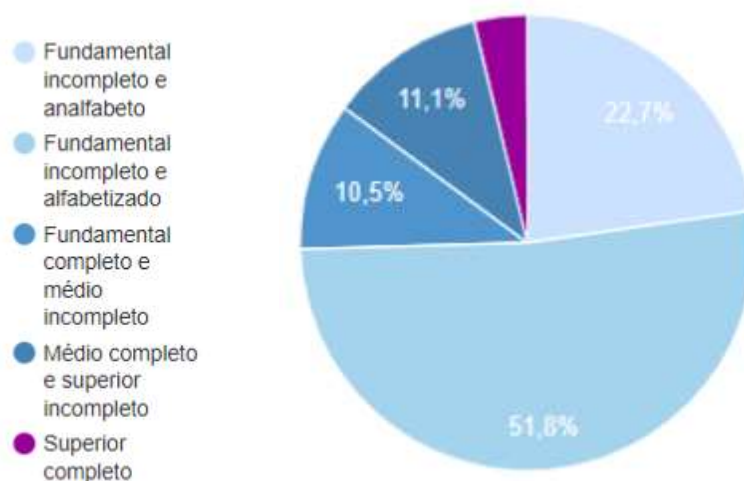


Fonte: PNUD, IPEA e FJP

O gráfico acima ao contrapor os dados do município de Ibatiba com os do estado do Espírito Santo e do Brasil, faz-nos compreender que na idade de 05 a 06 anos o fluxo escolar do município (93,70%) era superior ao do estado (90,98%) e do país (91,12%). Percebe-se, contudo, com muita clareza que quanto mais se avançava na faixa etária caíam os índices do fluxo escolar não somente acompanhando as médias das esferas estaduais e municipais, mas, distanciando-se das mesmas. Enquanto que na faixa etária de 11 a 13 anos os índices de Ibatiba (85,27%); Espírito Santo (87,09%) e Brasil (84,86%); quando pensamos no ensino médio, na faixa etária de 14 a 17 anos o fluxo

escolar em Ibatiba caía consideravelmente (46,58%) em contraposição a 61,27% no estado e 57,24% no país. Discrepância maior era observada se levamos em conta a faixa etária de 18 a 20 anos em que se espera que os jovens estejam já no ensino superior. Nesta faixa etária Ibatiba contava com um fluxo escolar de 27,51%, enquanto que no Espírito Santo a média era de 44,93 e no Brasil de 41,01%. Tais dados revelam a carência do município no que tange à educação nos ensinos médios, podemos acrescentar aqui o técnico, uma vez que o campus do Ifes foi criado em 2010; e superior cujos dados são muito inferiores às médias estaduais e federais. Observando o gráfico 04 percebemos que estes dados com relação aos jovens se repetem ao observarmos o índice de escolarização dos adultos de mais de 25 anos de idade:

Gráfico 4 – Escolaridade da População de Ibatiba de 25 ou mais -2010



Fonte: PNUD, IPEA e FJP

Também compõe o IDHM Educação um indicador de escolaridade da população adulta, o percentual da população de 18 anos ou mais com o ensino fundamental completo. Segundo o próprio Atlas Brasil “esse indicador carrega uma grande inércia, em função do peso das gerações mais antigas, de menor escolaridade” (PNUD; IPEA; FJP, 2010, *s.p.*). Em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 22,74% eram analfabetos, 25,44% tinham o ensino fundamental completo, 14,92% possuíam o ensino médio completo e 3,80%, o superior completo. No Brasil, esses percentuais são, respectivamente, 11,82%, 50,75%, 35,83% e 11,27%. Nos dois

extremos, o alto índice de analfabetismo e o baixo índice de adultos com ensino superior completo são indicadores de que o baixo índice de Ibatiba no IDHM Educação que reflete no índice geral do IDHM é fruto de uma realidade histórica de ausências de políticas públicas efetivas no município.

Outro indicador é elaborado pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro – FIRJAN, é o IFDM – Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal¹³:

O IFDM – Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal – é um estudo do Sistema FIRJAN que acompanha anualmente o desenvolvimento socioeconômico de todos os mais de 5 mil municípios brasileiros em três áreas de atuação: Emprego & renda, Educação e Saúde. Criado em 2008, ele é feito, exclusivamente, com base em estatísticas públicas oficiais, disponibilizadas pelos ministérios do Trabalho, Educação e Saúde (FIRJAN, 2019, documento eletrônico não paginado).

O índice varia de 0 (mínimo) a 1 ponto (máximo) para classificar o nível de cada localidade em quatro categorias: baixo (de 0 a 0,4), regular (0,4 a 0,6), moderado (de 0,6 a 0,8) e alto (0,8 a 1) desenvolvimento. Para se ter uma ideia da variação do índice podemos citar o melhor e o pior índice do ano de 2010. O melhor IFDM 2010 foi da cidade de Amparo em São Paulo, com 0,9303. O pior IFDM 2010 foi da cidade de Beruri no Amazonas, com 0,0000. Temos aqui um parâmetro para avaliar a cidade de Ibatiba.

O IFDM indica que Ibatiba atingiu em 2010 a marca de 0,6258, caracterizando-a como de desenvolvimento moderado, conforme pode ser observado no gráfico 05:

¹³ Utiliza-se neste trabalho este índice como parâmetro para análise da realidade do município de Ibatiba, pois o índice IDHM, apresenta a dificuldade de ser traçado a cada dez anos. Os últimos dados que possuímos, portanto do IDHM referem-se ao ano de 2010 – ano de criação do Ifes-IB –, enquanto que do IFDM temos os últimos dados do ano de 2016. Neste momento do trabalho em que é feita uma análise do município de Ibatiba, discutimos os dados deste índice do ano de 2010. No quarto capítulo, na discussão dos dados do questionário e da entrevista realizados com os egressos, discutiremos os dados também de 2016.

Gráfico 5 – IFDM e áreas de desenvolvimento – Ibatiba – 2010



Fonte: Firjan

Ao observarmos o índice consolidado, observamos em nível nacional que Ibatiba encontra-se com o índice 0,6258, abaixo da média nacional de 0,6421. Tais índices comparativos revelam algumas limitações, contudo corroboram para uma análise do município. O índice educação tem como foco o ensino fundamental, a educação infantil e a qualidade na educação¹⁴. Seus critérios, com dados fornecidos pelo Ministério da Educação, são as matrículas na educação infantil e os seguintes dados sobre o ensino fundamental: abandono, distorção idade/série, docentes com ensino superior, média de horas/aula diárias e resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb –. Note-se que este índice, alcançando 0,7240, é o único acima de 0,6, que classifica o município como de desenvolvimento moderado, elevando-o no consolidado também para esta classificação.

¹⁴ Como será discutido mais adiante na quarta parte deste trabalho, o conceito de “qualidade da educação” é vago e necessita de maior aprofundamento. Como o índice Firjan é elaborado pela Federação das Indústrias do Rio de Janeiro, já se pode deduzir que tal conceito seja compreendido em consonância com os interesses do mercado e do capital.

Ao se considerar os índices de saúde (0,5896) e emprego e renda (0,5638), ambos na classificação de desenvolvimento regular, constata-se o nível de carência do município. Observa-se no índice da saúde o déficit na atenção básica, primeiro nível de contato da população com o Sistema Único de Saúde, pois o índice é calculado com base no número de consultas pré-natal, óbitos por causas mal definidas, óbitos infantis por causas evitáveis e internação sensível à atenção básica. Com relação ao índice de emprego e renda, este é outro fator que indica o grau de desenvolvimento local, pois, leva em consideração o número de habitantes no trabalho formal. São critérios deste índice, a geração de emprego formal, absorção da mão de obra local, geração de renda formal, salários médios do emprego formal e desigualdade.

Ao se observar a Tabela 1, nós temos a posição do ranking do IFDM consolidado no estado do Espírito Santo:

Tabela 1 – Ranking do IFDM Consolidado no Espírito Santo

RANKING					
IFDM CONSOLIDADO : IBATIBA (2010)					
POSIÇÃO DO MUNICÍPIO NO RANKING DO IFDM - Consolidado					
Nacional	Estadual	IFDM Consolidado	UF	Município	
2821°	69°	0.6398	ES	Vila Pavão	▲
2842°	70°	0.6385	ES	Divino de São Lourenço	
2941°	71°	0.6332	ES	Águia Branca	
2990°	72°	0.6302	ES	Ponto Belo	
3055°	73°	0.6258	ES	Ibatiba	
3059°	74°	0.6255	ES	Ibitirama	
3161°	75°	0.6190	ES	Dores do Rio Preto	
3171°	76°	0.6185	ES	Iúna	
3493°	77°	0.5963	ES	Pedro Canário	
3720°	78°	0.5815	ES	Irupi	▼

Fonte: Firjan

Verifica-se por esta tabela a colocação de Ibatiba no *ranking* dos municípios do Espírito Santo o nível de carência não só do município, mas podemos inferir, também da região do Caparaó, pois os municípios de Divino de São Lourenço, Ibitirama, Dolores do Rio Preto, Iúna e Irupi; igualmente fazem parte desta região. Dos 78 municípios do estado do Espírito Santo, Ibatiba, no ano de criação do campus do Ifes, ocupava a 73^a

posição, com o índice não muito distante do último colocado, o município vizinho, Irupi, com índice 0,5815.

O Ifes – Campus Ibatiba foi implantado em uma cidade na qual refletem, portanto, de forma clara, muitos elementos da necessidade da interiorização do ensino no período dos governos petistas, sobretudo com a criação dos Institutos Federais e da consequente expansão da rede federal de ensino. Ibatiba é um município de pequeno porte, do interior do estado do Espírito Santo, com características contraditórias: uma primeira contradição é que apesar de estar na região do Caparaó, com o Parque Nacional, o município sobrevive da monocultura do café, cultivado quase em sua totalidade com uso abusivo de agrotóxicos; outro elemento contraditório é que diversamente de outros municípios cafeicultores de montanha, em que a agricultura familiar predomina com uma consequente distribuição de renda mais equânime, em Ibatiba, sobretudo na cidade, a desigualdade social é muito acentuada.

Fotografia 1: Vista panorâmica do Ifes – Campus Ibatiba



Fonte: Thompson Griffo, ex-aluno e fotógrafo

Quando da implantação do Ifes-Ib, realizaram-se diversas reuniões para se escolher o perfil dos cursos a serem implantados. Nessas reuniões optou-se pelo eixo

tecnológico, citado no PDI (IFES, 2014), “Ambiente e Saúde”, que determinou a criação do primeiro curso técnico integrado do campus na área de Meio Ambiente. Ao tomarmos a Lei 11.892/08, verifica-se que no artigo 6º, no qual se apresentam as finalidades e características dos Institutos Federais, apresenta-se como primeira finalidade:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008, documento eletrônico não paginado).

Depreende-se da finalidade supracitada, primeiro o objetivo de se ofertar educação profissional e tecnológica para formação de profissionais aptos a atuar profissionalmente em diversos setores da economia. A última parte do texto citado, porém, traz um acréscimo relevante: “com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008, documento eletrônico não paginado).

Também na quarta finalidade, lê-se:

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008, documento eletrônico não paginado).

No caso do Ifes-Ib, temos a realidade que, um curso voltado para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, que oriente sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, deveria contemplar a realidade da agricultura familiar, voltando-se, seja para o cultivo do café, ou, o que seria mais desejável inclusive, propondo alternativas para a monocultura. De fato, ao analisarmos o Plano Pedagógico do Curso – PPC – Técnico em Meio-Ambiente, verificamos que o mesmo apresenta como objetivos:

O Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio indica como objetivos específicos que os alunos sejam capazes de:

- compreender a formação técnica como uma possibilidade de inserção competente e construtiva no desenvolvimento de atividades relacionadas ao Meio Ambiente;
- desenvolver uma consciência de preservação ambiental sobre os recursos naturais por meio da educação, tecnologia e gestão ambiental;
- obter conhecimentos técnicos para que possam contribuir com a melhoria da qualidade de vida da população;

- produzir conhecimentos relativos à conservação, preservação e recuperação de recursos naturais;
- auxiliar no controle da degradação ambiental de origem química, geológica e biológica utilizando tecnologias limpas;
- compreender os fundamentos científicos e técnicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática;
- desenvolver ações planejadas em parceria com produtores, empresas e instituições ligadas à área ambiental, oportunizando o contato direto com o mundo do trabalho;
- participar de equipes de avaliação ambiental propondo alternativas relacionadas à obtenção de melhorias relativas à qualidade ambiental (IFES, 2012a, p. 9-10)

Compreende-se, pois, que não obstante, tais objetivos contemplem a preservação ambiental e o controle da degradação ambiental, o curso volta-se para trabalhos mais direcionados para uma realidade mais industrializada, presente em grandes centros urbanos, oportunizando poucas possibilidades de emprego para os egressos do curso na região do Ifes-Ib.

Com relação ao segundo curso do Ifes-Ib, o Curso Técnico Integrado em Florestas. Tomando por base o Plano Pedagógico do Curso (Ifes, 2012b, p. 9-10), no tocante aos seus objetivos específicos, lê-se:

- a. Desenvolver as competências específicas relacionadas ao perfil de conclusão da habilitação profissional e das qualificações intermediárias que compõem seu itinerário profissional;
- b. Formar um profissional técnico capaz de realizar as tarefas ligadas às diferentes fases da cadeia produtiva florestal, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida da população onde estiver inserido;
- c. Oferecer um ensino contextualizado, associando a teoria à prática através da educação profissional, considerando o avanço da tecnologia e a incorporação constante de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;
- d. Promover uma Educação Profissional sempre integrada com a Educação Básica, o trabalho, a ciência e a tecnologia consequentemente, observando as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo;
- e. Profissionalizar egressos do ensino fundamental para atuar na implantação, manutenção, recuperação e aproveitamento sustentável de áreas florestais.
- f. Formar Profissionais de Nível Técnico para atuarem nas áreas Florestais, nas empresas do ramo madeireiro, nos departamentos de meio ambiente e áreas afins;
- g. Formar profissionais habilitados para o planejamento e desenvolvimento de atividades técnico-científicas de implantação, preservação, conservação e utilização de florestas e produtos de origem florestal, obedecendo aos critérios de manejo, e a legislação em vigor;
- h. Fortalecer e diversificar a economia regional, evitando a dependência de único produto agrícola ou florestal;
- i. Promover a integração entre a comunidade e a unidade escolar.
- j. Habilitar os profissionais a atuarem no Manejo Sustentável dos recursos florestais, valorizando os conhecimentos locais;

k. Implantar viveiros para a produção de mudas florestais, assim como o plantio destas mudas em projetos de florestamento e reflorestamento (IFES, 2012b, p. 9-10).

Observa-se, pois, que o curso contempla algumas das necessidades regionais, no tocante à necessidade de se formar profissionais “para atuar na implantação, manutenção, recuperação e aproveitamento sustentável de áreas florestais” (objetivo e); no tocante ao objetivo de “fortalecer e diversificar a economia regional, evitando a dependência de um único produto agrícola ou florestal” (objetivo h) – elemento de grande importância para que na região de Ibatiba haja a libertação da monocultura do café –; e no tocante a “valorização dos conhecimentos locais” (objetivo j) e a implantação de “viveiros para a produção de mudas florestais” (objetivo k). No entanto, o que se percebe diante do perfil de atuação do profissional e de sua empregabilidade é que o manejo florestal em larga escala para que se possa empregar um número significativo de técnicos, exigiria a agricultura de extensão, praticada em propriedades de maior porte, o que não se encontra no município e região de Ibatiba.

O Projeto Pedagógico Curricular do Curso Técnico Integrado de Florestas, ao apresentar o Perfil do Egresso, após discorrer sobre a sua formação geral e os elementos éticos do profissional da área, apresenta a área de atuação do profissional:

O Técnico Florestal é um profissional que planeja, elabora documentação, monitora projetos e supervisiona a execução de atividades florestais desde a construção de viveiros, a coleta de sementes até a produção de mudas, desenvolvendo e aplicando técnicas de manejo em florestas nativas e comerciais.

Coordena e gerência empresas ligadas a exploração florestal, na formação, extração e reflorestamento (IFES, 2012b, p. 12).

Conclui-se que, não obstante à sua importância ambiental da manutenção de florestas, do manejo sustentável da madeira e de outros produtos silvícolas, o curso deixa ainda uma lacuna quanto a empregabilidade do técnico em florestas na região do município de Ibatiba.

Ambos os cursos técnicos do Ifes-Ib apresentam um déficit quanto a empregabilidade dos egressos e quanto à sua contribuição para o arranjo produtivo, social e cultural local. Não se pode negar, todavia, a contribuição para a formação geral dos egressos quanto aos objetivos da escolarização no ensino médio, comprovada pelos bons resultados dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

Permanecem, contudo, alguns questionamentos. Tal realidade não seria outra, se o Ifes-Ib oferecesse cursos mais condizentes com a realidade de sua região? Tais cursos não possibilitariam uma maior adesão dos alunos no campo, auxiliando a produção da agricultura familiar e evitando-se o êxodo rural? A resposta a estas questões é positiva. Mais ainda, verifica-se a necessidade de discutir mais democraticamente todas estas questões em um Plano Político Pedagógico – PPP – no qual se poderia avaliar os cursos, seus resultados e as contribuições do Ifes-Ib para toda a região. Contudo, como poderá ser observado adiante, o Instituto Federal do Espírito Santo não possui um PPP em seus campi, mas sim um Plano de Desenvolvimento Institucional (Ifes, 2014), para todo o estado do Espírito Santo.

3.3. O Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes. Ausência de um Projeto Político Pedagógico

Ao se ler o PDI – Plano de desenvolvimento Institucional – do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES, 2014), observa-se que este é subdividido em dez capítulos, nos quais são abordados desde o perfil institucional – já abordado neste trabalho, até a gestão econômico-financeira, passando pelo PPI – Projeto Pedagógico Institucional. Uma vez que em uma abordagem democrática do ensino, propugnada por um modelo de educação de qualidade social e igualitária, propõe-se que se tenha um Projeto Político Pedagógico – PPP, partir-se-á, pois, da apresentação dos principais elementos de um Projeto Político Pedagógico, desde o conceito, até os condicionantes de sua construção, passando posteriormente à análise do PDI do Ifes.

3.3.1. Projeto Político Pedagógico: Instrumento de Participação e Democracia

Entende-se neste trabalho o PPP como um instrumento indispensável para que a escola cumpra sua função de ensinar nos parâmetros de uma educação que não paute somente pela transmissão de conteúdos, mas que prime igualmente pela formação dos membros de uma sociedade em seus mais diversos aspectos. Uma formação politécnica ou omnilateral, como se afirmou na segunda parte deste trabalho não pode se deter nos

conteúdos a serem ministrados, mas também a forma como estes conteúdos são elaborados, assim como a gestão escolar também serão educativos.

Antonio Bosco de Lima recorda que “a construção de teses / teorias da administração / gestão pública ocorre a partir dos anos de 1980 com o postulado da gestão escolar democrática, na qual o PPP seria um elemento fundamental” (LIMA, A., 2015a, p. 18). O autor afirma que a gestão escolar democrática – GED – é composta por um conjunto articulado de ações político-filosófico-econômicas que a fundamentam (LIMA, A., 2015b). A GED é articulada a partir de elementos institucionais que convergem em seu caráter democrático e participativo. Constitui-se, desse modo, pelos grêmios estudantis livres – GEL –; eleições diretas para diretores – EDD –; elaboração do PPP; conselhos escolares; conselhos municipais de educação entre outras formas de participação democrática.

É evidente que a simples existência do PPP ou de qualquer um destes elementos em uma instituição escolar não implique automaticamente em sua identidade democrática ou participativa:

[...] não é o PPP o fundamental na escola, mas o fazer educativo do PPP. Não se realiza o PPP somente porque os órgãos superiores – “norteadores das políticas” – o solicitam e o indicam à unidade escolar, mas porque a comunidade escolar supera a mesmice, a organização burocrática, a condução autoritária e centralizadora das decisões (LIMA, A., 2015a, p. 19, grifo do autor)

A construção do PPP é em si um momento significativo de educação para os membros da comunidade escolar. Um PPP não pode ser um engodo dos administradores de qualquer nível da administração pública ou escolar. Ele surge da preocupação com o futuro dos estudantes, da escola, do município ou da sociedade como um todo. Será a partir dele que se proporá e se poderá sonhar com mudanças.

Faz-se, portanto, necessária a compreensão de cada um dos elementos que compõem a constituição de um PPP, ou seja, os conceitos de projeto, de político e de pedagógico.

O *projeto* é sempre a configuração de um plano, um percurso que a gente pretende enveredar para se alcançar um determinado objetivo. A partir desse entendimento, construímos um projeto quando temos uma demanda para tal, quando temos um problema (LIMA, A., 2015a, p. 20, grifos do autor).

Como qualquer organização a escola tem princípios que a identificam e que determinam sua ação. Ela então se planeja de acordo com três campos: o administrativo,

o pedagógico e o financeiro. Em uma gestão democrática as deliberações que nortearão suas ações têm que ser realizadas de forma coletiva.

Qualquer projeto pressupõe aspectos políticos, sociais e econômicos e suas implicações que determinam a forma como se enfrentarão os desafios inerentes à própria vida da escola. Nesse sentido o projeto “é político, portanto, pois encontra-se no âmbito das discussões e decisões, ou seja, das influências e da disputa de espaços.” (LIMA, A. 2015a, p. 21). Entende-se, pois como política toda a ação humana e, conseqüentemente, quando se discute os problemas dos estudantes, sua condição social, as condições de futuro que se lhes apresenta, e, até mesmo, a grade curricular, o projeto assume indubitavelmente uma dimensão política.

Por fim, como um projeto que visa a formação dos estudantes e se encontra no âmbito da escola, o projeto “é pedagógico, pois é específico da escola, é o campo de atuação dela, e nós temos que dar conta desse projeto político” (LIMA, A. 2015a, p. 21). Pode-se afirmar que naturalmente, pedagógico e político se inter-relacionam de forma ímpar na produção do PPP. Nas palavras de Antonio Bosco de Lima (2015a, p. 20), o PPP configura-se como “um relacionamento entre poderes”, pois:

[...] o projeto é sempre um plano, que não é ingênuo, nunca é neutro; por isso, ele é um plano político que deve levar em consideração a contextualização em que vivemos. Ele é pedagógico porque é um espaço de atuação de professores, alunos, pais de alunos, diretores, ou seja, da comunidade escolar naquele dado momento, naquele espaço.

É espaço de *direitos sociais coletivos*, de demandas por *participação sindical*, de compreensão (isto é, de estudos / aprendizagem) de *programas partidários*, questões postas na vida de caráter pragmático e focal. O *pedagógico* é o espaço de construção do conhecimento e da educação (superação de algo, do constituído, do instituído) (LIMA, A., 2015, p. 21-22, grifos do autor).

Tal compreensão parte de uma ruptura com as formas tradicionais de se pensar a educação e a gestão escolar. Vive-se hoje tempos marcados pela visão neoliberal da escola que resulta em um modelo de educação que não favoreça a formação do cidadão para atuar nesse contexto socioeconômico na tentativa de superá-lo. Tal busca reveste-se de uma nova e criativa prática de gestão que vai para além dos aspectos burocráticos da gestão. Raimann aponta para a necessidade de uma mudança de foco:

O primeiro objetivo da direção da escola é coordenar a elaboração do PPP. Como imaginar uma gestão escolar pensando apenas em organizar espaços / tempos / recursos financeiros, produzir documentos e “levar a escola”, se não estiver comprometida com a aprendizagem dos alunos como seu foco

central? Para além da informação aos outros sobre novas leis, novas ordens e regras advindas do sistema / Governo, o que a equipe gestora realiza todos os dias? Ou ela apenas delega funções? (O que não se confunde com delegar poder). A escola pública é uma instituição social, portanto deve estar voltada para o social e não para o privado. A escola tem buscado agradar o Estado e dissimulado em relação ao aluno. Tem procurado garantir tudo o que o Estado pede (ou exige), porém não tem se empenhado da mesma forma para garantir ao aluno o que lhe é de direito (RAIMANN, 2015, p. 56-57, grifo do autor).

O PPP não pode, de forma alguma ser apenas mais uma exigência do Estado. Ele deve partir de uma preocupação com a formação do cidadão. Nesse sentido a participação de toda a comunidade escolar é fundamental. Tal participação não poderá jamais ser apenas a de uma chancela das decisões já tomadas e somente no final do processo comunicadas àqueles que deveriam ser os atores em todo o processo de construção do PPP. Aranda e Belmiro (2015) apontam que a proposta de elaboração coletiva de um PPP contempla quatro etapas básicas:

Etapa 1 – Estudos prévios pelo coletivo de cada instituição escolar (entender o PPP, identificar a margem de autonomia da instituição em relação aos imperativos legais e situar a educação na sociedade contemporânea); *Etapa 2* – Avaliação da realidade educacional e escolar (identificar a intencionalidade educativa, seus princípios, valores, sua demanda, expectativas e possibilidades, concepção de educação, de escola e de sujeitos do ensino e da aprendizagem, elaborar a “Carta de Intenções” como resultado da caminhada feita nas duas primeiras etapas); *Etapa 3* – Tomada de decisões (confrontar a “Carta de Intenções” com o projeto nacional do País e com o propósito da instituição escolar, estabelecendo os seguintes eixos de ação: 1. Proposta Pedagógica; 2. Proposta de desenvolvimento institucional; e 3. Proposta de integração da ação da escola com o contexto educacional e social); e *Etapa 4* – Formulação do PPP (estabelecimento de cronograma e efetivação da elaboração) (ARANDA; BELMIRO, 2015, p. 69-70, grifo das autoras).

Todas as etapas pressupõem sempre o envolvimento e a partição da comunidade escolar. “O PPP pressupõe a participação coletiva, isto é, a congregação de distintos segmentos da sociedade representando os seus interesses: professores, pais, alunos funcionários e demais representantes da comunidade” (LIMA, P., 2015, p. 95). Daí que os protagonistas sejam todos estes indivíduos que agem na condição de cidadãos lutando por mudanças qualitativas na educação. Através da dialogicidade buscarão a superação de modelos ultrapassados de educação, a promoção de equidade e justiça, o afrontamento das ideologias que colocam a educação à serviço da lógica do mercado. Nesse sentido, pela sua própria constituição o PPP em sua formulação já tem em si um caráter pedagógico de formação para a participação, para a democracia e para a cidadania. Nas palavras de Paulo Gomes Lima:

Ao entender a dimensão da democracia, os protagonistas sociais não mais aceitarão orientações ou deliberações centralizadoras, porque a ação da consciência coletiva não admitirá a democratização como um verniz, mas como o centro do processo validado pela legitimação conferida por todos. Logo, toda a comunidade representada por engajamento, torna-se responsável pelos saberes, fazeres e planificações quanto ao âmbito da escola pretendida (LIMA, P., 2015, p. 97).

Embora o autor reconheça corretamente que esta é uma realidade muito distante da situação das escolas brasileiras, esta apresenta-se como um ideal a ser almejado e buscado. Será através de uma construção social, do qual toda a realidade do PPP – desde os primeiros momentos de sua elaboração, sua posterior aplicação, vivenciada no cotidiano da realidade escolar, findando em seus processos de avaliação e novas elaborações – faz parte, que se formará uma educação mais participativa e democrática.

3.3.2. O Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes

O Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Ibatiba – Ifes-Ib. não possui um Projeto Político Pedagógico, e sim um Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI –, contendo em seu terceiro capítulo um Projeto Pedagógico Institucional – PPI. Tanto o PDI quanto o PPI foram elaborados para a totalidade dos 22 campi do Ifes.

Quanto ao procedimento de elaboração do PDI, o documento apresenta:

Alinhado ao Planejamento Estratégico 2014-2018 e fundamentado nas dimensões históricas e sociais do Ifes ao longo de sua trajetória, o PDI é fruto de um trabalho coletivo, construído pela comunidade do Instituto, que hoje atua na reitoria, no Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor) e em 21 campi em todo o Estado do Espírito Santo, alcançando desde a Educação Básica até os níveis da pós-graduação (*lato e stricto sensu*), sem perder de vista seu compromisso social, traduzido em projetos de extensão e em cursos de formação inicial e continuada.

Nesse processo, a instituição empreendeu esforços para a construção coletiva do PDI, promovendo sua discussão em cada campus e, posteriormente, disponibilizando o documento para Consulta Pública, para enfim, revisá-lo e aprová-lo no Colégio de Dirigentes e no Conselho Superior. Um trabalho executado a muitas mãos, no qual prevaleceu o diálogo, a cooperação, a ética, as decisões coletivas e a participação democrática na gestão pública (IFES, 2014, p. 12).

Cumprе ressaltar que tal empreendimento de construção de um projeto para toda uma unidade da Federação, em um instituto que conta com 22 campi, com realidades das mais diversas – desde o centro da capital até as periferias, de grandes cidades da região metropolitana até cidades com vinte mil habitantes, realidades socioeconômicas e

culturais das mais variadas – é uma tarefa hercúlea. Sem negar a pertinência e as necessidades legal e burocrática de um projeto institucional para o Ifes como um todo, não é difícil concluir que no que se refere às realidades particulares e singulares de cada campus, tal empresa apresentará falhas e inconsistências.

Mesmo com os esforços para a construção coletiva do PDI, observa-se que tais discussões acontecem, na prática e na maioria das circunstâncias no interior da comunidade acadêmica, muitas vezes parcialmente representada, sem a participação dos discentes e, muito menos, da comunidade do entorno dos campi.

Dentro do PDI, encontra-se no capítulo terceiro o Projeto Pedagógico Institucional – PPI –. Duas observações são necessárias: Primeiro que a substituição do conceito de Projeto Político Pedagógico por Projeto Pedagógico Institucional – em que os conceitos político e institucional têm uma carga semântica obviamente diversa é paradigmática. Não obstante os termos democracia, participação e até mesmo política apareçam nos textos, a compreensão da natureza política de um projeto pedagógico deve ser evidenciada e vivida em cada momento de sua construção e execução. Político apontaria para esta participação, própria do processo democrático e voltada para a realidade e necessidades da sociedade. Institucional, remete às realidades burocráticas da gestão. Desse modo volta-se para o interno da instituição. Segundo que, dentro de uma percepção da importância de um PPP, os aspectos da gestão, da instituição, do planejamento estratégico, das finanças são inseridos em seu interior como instrumentos, ações, estratégias de seu objetivo que é a educação, a formação dos estudantes. Quando se insere o PPI dentro do PDI, a mensagem é que o fundamental, o mais importante são os aspectos institucionais e não os pedagógicos e menos ainda os políticos. É preciso ressaltar que tal estrutura que aqui questionamos segue as orientações e o aparato normativo-legal do MEC. Mas mesmo assim, constitui em uma prática equivocada quanto à educação.

O PPI é definido da seguinte forma:

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é o instrumento teórico e metodológico que define a política pedagógica das instituições de ensino. Muito além de uma série de apontamentos burocráticos, trata-se de um documento que se quer transformador e inspirador das práticas cotidianas, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, uma vez que indica os elementos de caráter político, pedagógico e filosófico que fundamentam as ações educacionais, sugerindo as condições de humanidade e sociedade que são desejadas coletivamente pela instituição. O PPI faz parte de um

documento maior – o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – e se orienta a partir de sua missão, das diretrizes e dos objetivos, constituindo-se em referência fundamental e concreta não apenas para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, mas também para a pluralidade de práticas pedagógicas que coexistem no cotidiano institucional (IFES, 2014, p. 37-38).

O texto, em seguida afirma a necessidade de a elaboração ser coletiva, contando com a participação ativa de todos os envolvidos com o trabalho pedagógico. Quando, porém, é apresentada a forma de estruturação dos trabalhos, pode-se concluir que o processo participativo teve suas deficiências:

Os trabalhos de elaboração do PPI do Ifes foram conduzidos por uma comissão representativa dos campi, reservando espaços de ampla discussão com as comissões locais de Planejamento Estratégico e com *representantes* dos setores discente, docente e técnico administrativo, envolvidos no processo de produção do documento (IFES, 2014, p.38, grifo nosso).

No PPI encontram-se muitas referências à educação na perspectiva da formação do cidadão em consonância com uma educação libertária, tendo por referencial teórico autores que trabalham numa perspectiva socialista – Kosik, Frigotto, Kuenzer, Ciavatta, etc. – entretanto o modo de se fazer o PPP, é tão importante quanto o seu conteúdo. Ressalvada a já mencionada dificuldade de se construir um projeto para 21 campi, que contemple suas realidades e necessidades, nem sempre a metodologia da representação se revela como a mais democrática e participativa¹⁵. Como condição para que, de fato, possa ser construído um Projeto Político Pedagógico, em consonância com suas características apontadas neste trabalho, seria necessário tanto a participação de toda a

¹⁵ Para uma informação complementar sobre o processo de estruturação do PPI o documento apresenta: “O Projeto Pedagógico Institucional começou a ser estruturado por uma comissão composta por representantes de vários campi, nomeada pela Portaria nº 1.407, de 03 de setembro de 2013. Os trabalhos foram iniciados a partir de estudos e discussões do Projeto Pedagógico já existente no Ifes e de PPIs em construção em outras instituições. A intenção que permeou a elaboração deste projeto sempre foi de tornar as discussões e produções as mais democráticas possível (sic), inclusive com a participação amplo da comunidade, e, por isso, tivemos um primeiro momento no qual os membros das Comissões Locais de Planejamento Estratégico de todos os campi e da reitoria foram convidados a fazer modificações e acréscimos numa primeira minuta do PPI. As contribuições dadas pelas comissões, em oficina realizada no dia 11 de novembro de 2013, foram acolhidas e com elas foi gerada uma primeira versão do documento ainda em fase de minuta. Após as adaptações necessárias, foi a vez de envolver toda a comunidade nessa grande e importante discussão. Para isso, foi disponibilizada uma nova versão da minuta do PPI do Ifes à qual, em um trabalho conduzido pelas Comissões Locais de Planejamento Estratégico, toda a comunidade de cada campus pôde dar as suas contribuições, buscando validar, modificar, complementar ou retirar o que fora estruturado até então. O convite, portanto, foi feito para que pudéssemos realizar uma produção colaborativa, tendo em vista nortear as ações pedagógicas do Ifes pelos próximos cinco anos. Após essa nova etapa, a Comissão Geral do PPI novamente se debruçou em discussões e análises para compilar as diversas opiniões e materializá-las em um documento que pudesse realmente refletir tanto a realidade presente quanto as perspectivas futuras de nossa instituição (IFES, 2014, p. 37).

comunidade de cada campi, sua elaboração de acordo com as particularidades de cada localidade e uma melhor clareza de seus aspectos políticos.

O PPI, organizado em princípios, políticas e diretrizes aponta uma visão limitada com relação a compreensão de políticas:

As **Políticas** de gestão consistem em definições das posturas da instituição quanto às diferentes temáticas que devem ser desenvolvidas, com foco no alcance de sua missão e visão. São consideradas como os objetivos maiores que nortearão o planejamento estratégico. Na construção dessas políticas, é fundamental que se promova e garanta o alinhamento como os princípios, as diretrizes, a missão, a visão e os valores institucionais (IFES, 2014, p. 37, grifo do autor).

É preciso mencionar que o texto tem seu grande valor uma vez que busca responder a problemas concretos diante das demandas do país e, conseqüentemente das comunidades onde os campi se encontram. Desse modo as diretrizes quanto à educação envolvem questões do cotidiano da educação: 1. Educação e trabalho; 2. Educação e juventude; 3. Educação, diversidade e inclusão; 4. Educação de jovens e adultos; 5. Educação especial na perspectiva inclusiva; 6. Educação, gênero, sexualidade e orientação sexual; 7. Educação para as relações étnico-raciais; 8. Educação para a sustentabilidade; 9. Educação a distância; 10. Educação e produção animal e vegetal (IFES, 2014).

Sem dúvida o PPI apresenta princípios, diretrizes e, por que não, políticas que direcionam para uma educação transformadora nos diversos aspectos da vida humana. Entretanto, a crítica para que novas práticas democráticas sejam implementadas se faz necessária. Urge repensar a pertinência de um PPI pensado para todos os campi. Com certeza, enquanto uma instituição que atingiu uma grandeza considerável, com milhares de estudantes espalhados em diversos municípios de diversas regiões do estado do Espírito Santo, seria mais pertinente e coerente com os princípios democráticos que houvesse diretrizes gerais a serem implementadas em cada campus. Desse modo poderia ser construído um PPI, mais abrangente e, em cada campus ser discutido democrática e participativamente um PPP, que respondesse às demandas e necessidades dos principais implicados neste processo: os alunos.

3.4. Uma história em construção

A história da educação profissional no Brasil, no Espírito Santo e em Ibatiba é repleta de disputas e lutas diante dos diversos interesses presentes na sociedade. Não poderia ser diferente. O campo da educação é campo de batalha por um lado entre aqueles que desejam a manutenção do modelo capitalista e aqueles que almejam a transformação desse modelo. Os que defendem o atual modelo capitalista, com seu sociometabolismo, veem a escola como espaço de reprodução e manutenção desta sociedade. Consequentemente serão defensores do privatismo, de uma educação dual, de uma formação para que as classes dominadas ou subalternas permaneçam a serviço da manutenção do sistema.

Com isso, tem-se e ter-se-á sempre avanços e retrocessos, conquistas e derrotas. A existência de um campus de Instituto Federal em uma realidade como a de Ibatiba não poderia sequer ser cogitada em um passado mais remoto; foram fatores diversos que contribuíram para que tal fato se tornasse realidade. Cabe no momento atual fazer o esforço para continuar a empreender essa luta em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade – entendendo-se com isso uma educação omnilateral que forme e capacite o indivíduo para ocupar um espaço na sociedade como profissional crítico e consciente de seu papel na tessitura da realidade socioeconômica e política em que vive. A quarta parte deste trabalho tentará demonstrar, a partir da própria visão dos egressos, em que aspectos tal formação impactou as suas vidas e a realidade em que vivem.

4. OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO NO IFES CAMPUS IBATIBA. A AUTOCOMPREENSÃO DO PROCESSO FORMATIVO PELOS ALUNOS

Após se ter na segunda parte deste trabalho discutido as bases de uma formação politécnica e omnilateral para a formação do trabalhador; bem como termos trabalhado em sua terceira parte o embate empreendido entre dois projetos – um neoliberal e um socialista pela hegemonia do ensino, na questão da criação dos IFs e na implantação do Ifes-Ib, objeto do presente estudo – objetiva-se neste quarto capítulo do trabalho avaliar os resultados da formação integral dos egressos dos cursos técnicos do Ifes-Ib na perspectiva dos próprios ex-alunos, confrontando sua visão com os objetivos de uma formação politécnica. Ao se ouvir os egressos, em sua percepção sobre sua formação, buscar-se-á compreender o alcance das propostas de formação integral a partir da visão daqueles que fizeram a experiência de serem estudantes em um campus da rede técnica federal.

O ensino profissional no Brasil tem sua história convergindo com a história dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – os IFs. Remontando às origens encontraremos no tempo a criação das escolas profissionais e entre elas as escolas agrotécnicas que tinham por escopo a formação da classe trabalhadora. Em suas salas de aula e nos programas de ensino ouvia-se o lema: “Fazer para aprender e aprender para fazer”. Nos anos 70, em tempos da ditadura militar, este lema ganha força, representando um ensino tecnicista, voltado para a formação da classe trabalhadora. A ênfase sobre o fazer representava nas escolas técnicas, uma proposta de educação pragmática, ocupada em formar mão de obra especializada para as fazendas, indústria ou comércio. O ensino técnico representava, desse modo, uma estratégia para que não houvesse uma pressão no acesso às universidades (FREITAG, 1986) por parte das camadas populares. Já na década de 90 diante do advento do século XXI, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida pelo economista Jacques Delors em seu relatório “Educação um tesouro a descobrir” (DELORS, 1996), retoma essa lógica, pragmática e anti-intelectual. O relatório aponta para quatro pilares da educação – aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver juntos –. Desse modo, tomando-se o segundo pilar, do “aprender a fazer” a educação

torna-se um elemento de aprendizado de fazeres, ou seja, de atividades. Aprofunda-se desse modo um pragmatismo, um ativismo, em que o conhecimento se reduz à produção, em dissonância com a proposta da formação politécnica que, como vimos, supõe em sua formação para o trabalho, não o simples domínio das técnicas de produção mas de todo o seu processo, inclusive das estruturas econômicas subjacentes ao mesmo.

Retorna-se diante desses modelos tecnicistas e pragmáticos ao modelo da escola dual. Tal formação para a classe trabalhadora deveria ser vista como a aquisição de conhecimentos, na maioria das vezes rudimentares, para desempenhar suas funções. Em contraposição, os filhos dos donos do capital, teriam escolas de excelência para seus filhos.

Desde a origem do pensamento marxista seus autores vão denunciar este tipo de formação que passou a ser denominada de “educação dual”. Manacorda (2007) apresenta que esta divisão cada vez mais nítida do trabalho, e agora também da escola aparece quando a educação do trabalhador tem um caráter instrumental de conhecimento prático-profissional enquanto a classe burguesa usufrui uma educação do tipo humanística e totalizante. Era este o modelo de escola, dita tradicional, predominante nos tempos de Antonio Gramsci, que foi alvo de suas críticas. Para o autor italiano esse modelo educacional com uma proposta para a classe dominante e outra para a classe operária está a serviço da hegemonia, ou seja, o controle de uma classe dominante sobre outra (GRAMSCI, 1982). Segundo o autor italiano, faz-se necessário que se crie uma escola que favoreça a formação da classe trabalhadora, sendo assim, contra-hegemônica. No Brasil, esta proposta de formação integral do trabalhador, denominada “educação politécnica” (SAVIANI, 2003), tornou-se uma das bandeiras da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008).

Em contraposição a esta proposta está a realidade concreta do ensino da classe trabalhadora. Nossa educação sempre foi marcada pelos interesses do capital – do Brasil rural, até a primeira metade do século XX – e do Brasil industrial, até nossos dias. Com o processo de redemocratização no Brasil, e a constituição de 1988, percebe-se o embate entre propostas que são antagônicas. Desde a década de 90, em que se consolidaram tendências de reforço da educação dual no Brasil, os teóricos de orientação marxista se levantaram contra a consolidação da educação polivalente, que

preconizava uma preparação muito sólida do trabalhador diante das novas exigências do mercado, contudo sem a perspectiva de uma formação crítica para que o mesmo entenda a estrutura da produção capitalista (PINTO, 1992).

Entre a formação polivalente e a formação tecnológica, como dois modelos contrapostos, encontram-se os alunos dos IFs. O problema norteador desta parte do trabalho e que se esboça diante de conjuntura tão complexa, é como os alunos dos IFs, e, neste caso, tomar-se-á como referencial os alunos do Ifes-Ib – um campus novo, com poucas turmas de concluintes do ensino médio e técnico – compreendem seu percurso formativo? Que formação almejam? Que formação recebem? São formados profissionalmente e também em uma perspectiva ética e cidadã? Desenvolvem uma compreensão dos mecanismos econômicos, políticos e sociais do trabalho? Como veem o Ifes-Ib e seus professores? Sua formação, enfim, visa uma terminalidade, com o objetivo de adentrarem no mercado de trabalho ou lhes propicia algo mais?

4.1. Procedimentos metodológicos ou por onde caminhar?

Vários caminhos podem ser tomados para se abordar questões de ensino nas escolas. No presente estudo, seguiu-se o método histórico-dialético, como apresentado por Karl Marx e Friedrich Engels e consolidado em toda a tradição marxista. A compreensão da sociedade dividida estruturalmente pela luta de classes estará presente em seu horizonte temático. Como metodologia de trabalho optou-se por um duplo caminho para coleta de dados possibilitando a compreensão do caminho formativo dos alunos, formados no Ifes-Ib no período de 2014-2017, ou seja, as quatro primeiras turmas formadas naquele campus.

Como primeira opção de trabalho para a coleta de dados, optou-se pela elaboração de um questionário¹⁶ com 22 perguntas acerca da realidade do estudante, o campus, seu itinerário formativo e sua vida de egresso. Seguiu-se, desse modo a orientação de Marconi e Lakatos (2003) de que o questionário deve conter entre 20 e 30 perguntas.

¹⁶ Cf. Apêndice B no final desta Tese.

Marconi e Lakatos (2003), apresentam os questionários na pesquisa da seguinte maneira:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

Neste trabalho optou-se pelo questionário no formato do *Google Docs*, enviado em um primeiro momento por e-mail a todos os egressos formados entre 2014 e 2017. Como desde o princípio da pesquisa havia o conhecimento da realidade dos egressos do Ifes-Ib – como sua faixa etária e ambiente social – intentou-se uma segunda abordagem reenviando o questionário por e-mail e também através do aplicativo *Whatsapp*. Deste modo, o alcance foi significativo alcançando um total de 79 respostas de um universo de 154 egressos, ou seja, um percentual de 51,29% de devolução, bem acima da média descrita pelas autoras.

No que diz respeito ao uso de e-mail – e, podemos acrescentar neste caso também o *Whatsapp* – para o envio de questionários, Aaker *et al.* (2007), aponta três grandes vantagens: 1. Os questionários podem ser enviados quantas vezes forem necessárias com maior velocidade; 2. Maior velocidade também no recebimento das respostas; 3. Os questionários podem ser respondidos de acordo com as possibilidades de tempo do entrevistado. Na presente pesquisa, o número de respostas considerado satisfatório pode estar relacionado a estes elementos.

Por uma questão de atratividade, e visando à facilitação das respostas, optou-se por questões de múltipla escolha, ou seja, perguntas fechadas [...] que apresentam uma série de possíveis respostas. Quando necessário um detalhamento maior, abriu-se a possibilidade de o egresso explicitar melhor sua resposta em forma textual.

Uma vez respondidas as questões e tendo por base uma análise das respostas partiu-se para um segundo momento da pesquisa que consistiu em uma entrevista semiestruturada. Tal opção justifica-se pelo fato de embora as respostas do questionário possibilitarem significativos avanços na compreensão do universo dos egressos do Ifes-

Ib, ter-se a necessidade de alguns elementos que somente uma entrevista possibilitaria sua apropriação e compreensão.

Tiviños (1987) define a entrevista semiestruturada do seguinte modo:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

De fato, a entrevista não se dá por conhecimentos *a priori*, sem nenhum fundamento. Do mesmo modo que para a formulação das questões do questionário houve necessidade de uma pesquisa prévia, que no caso deste trabalho possibilitou a construção de suas três primeiras partes, para a entrevista levou-se em conta os dados também trazidos pelas respostas dos questionários. Ao abordar a questão da ampla utilização da entrevista nas ciências sociais, Gil (2008) apresenta algumas razões que correspondem às vantagens de sua utilização:

a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação (GIL, 2008, p. 110).

Ao se referir sobre as vantagens dessa técnica de coleta de dados sobre o questionário o autor apresenta:

a) não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever; b) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; c) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; d) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (GIL, 2008, p. 110).

No presente estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada. Para a escolha da amostra, reservou-se uma pequena parcela da totalidade de uma população, entendendo-a como representativa deste grupo (GIL, 2008). Também se pautou pela amostragem por cotas, uma vez que foi selecionado um subgrupo, considerando-o representativo de

toda a população, segundo propriedades tidas como relevantes para a realidade a ser estudada. Neste sentido a seleção foi feita de acordo com alguns critérios específicos.

Uma vez que no período de 2014 a 2017 formaram-se oito turmas, um primeiro critério foi a escolha de se entrevistar um indivíduo de cada turma, o que forçou uma amostra um pouco maior do que tinha sido estipulada no início do trabalho, de cinco entrevistados. Com relação aos formandos de 2016 e 2017, turmas nas quais já havia dois cursos no Ifes-Ib – Técnico Integrado em Meio Ambiente e Técnico Integrado em Florestas –; para estes anos a amostragem contemplou esta dupla realidade. Outro fator de seleção foi o objetivo de se entrevistar alunos oriundos da cidade de Ibatiba, ES, mas também de cidades da região. Por fim, um último elemento, a questão de gênero, uma vez que se dividiu o público em um número igual de egressos do sexo masculino e feminino¹⁷.

Deve-se observar que, não obstante ao rigor na escolha dos entrevistados, Gil (2008) define o procedimento de amostragem por cotas como não probabilístico, ou seja, como método de menor rigor estatístico, embora reconheça o procedimento como o que mais se aproxima dos estudos probabilísticos.

Levando-se em consideração os critérios apresentados acima, foram feitos contatos com diversos egressos para que se realizasse a entrevista. O Quadro 2 apresenta o perfil dos entrevistados.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Nome	Idade ¹⁸	Sexo	Curso	Cidade	Ingresso	Conclusão
Clara	23	Feminino	Meio Amb.	Ibatiba (cidade)	2011	2014
Hellena	23	Feminino	Meio Amb.	Ibatiba (z. rural) Lajinha (cidade) ¹⁹	2011	2014
Ludmila	21	Feminino	Meio Amb.	Ibatiba (cidade)	2012	2015
Emanuel	22	Masculino	Meio Amb.	Ibatiba (cidade)	2012	2015
João	21	Masculino	Meio Amb.	Ibatiba (cidade)	2013	2016
Danilo	21	Masculino	Florestas	Lajinha (cidade)	2013	2016
Lucas	20	Masculino	Florestas	Ibatiba (cidade)	2014	2017
Mariana	19	Feminino	Meio Amb.	Lajinha (z. rural)	2014	2017

Fonte: Do autor

¹⁷ Por conhecimento prévio da realidade de Ibatiba e do Ifes, na presente pesquisa, não foi possível superar a divisão binária de gênero – masculino e feminino – embora nas entrevistas tal abordagem tenha sido realizada.

¹⁸ Idade na data da entrevista.

¹⁹ A Hellena mudou-se durante o curso.

Percebe-se quanto à idade dos egressos uma gradação de acordo com o ano de conclusão do curso. Com relação ao gênero, optou-se por um igual número de homens e mulheres. Como já afirmado, o curso Técnico em Florestas é mais recente, tendo sua primeira turma em 2013. Por isso, somente dois entrevistados representam no estudo, este curso.

Quanto à cidade de origem, verificaremos que temos representantes das duas cidades com maior número de alunos, Ibatiba, ES e Lajinha, MG. Optou-se por descrever se o (a) egresso (a) morava na zona urbana, ou seja, na cidade, ou na zona rural. Elemento que nas entrevistas ficou evidenciado, dado ao maior grau de dificuldade para se estudar, por questões de acesso, distância e condições financeiras.

Seguindo as orientações de Triviños (1987), buscou-se inicialmente formular o convite aos entrevistados, convidando-os para a realização da entrevista. Como estes já haviam tido contato anterior com o questionário e haviam expressado a disposição de colaborar com a entrevista, a abordagem foi prontamente atendida por todos eles²⁰. Procurou-se delimitar o tempo da entrevista entre trinta e quarenta minutos, pois na compreensão de Triviños (1987, p. 147), “uma entrevista que se prolongue muito além de trinta minutos se torna repetitiva e se empobrece consideravelmente.”

O início de cada entrevista foi marcado por um momento de descontração conversando sobre a pesquisa, seus objetivos, a possível contribuição desta para o Ifes-Ib. Neste momento foram significativas as manifestações de afeto para com a instituição. Em seguida foi lido o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”²¹, seguido da assinatura dos entrevistados, manifestando seu acordo.

A entrevista foi registrada por meio de gravação de áudio²², utilizando-se aparelho digital. Em um primeiro momento o entrevistador pediu que os entrevistados narrassem sua experiência no Ifes-Ib de forma livre. Depois, como próprio da pesquisa semiestruturada, o entrevistador apresentou as questões pertinentes a categorias pré-selecionadas para a análise dos dados – realidade socioeconômica; gênero; o ensino no

²⁰ Foram marcados data, horário e local – a maioria no próprio campus do Ifes-Ib, sendo que uma das entrevistadas recebeu o entrevistador em sua cidade, em seu trabalho. Optou-se, para favorecer o encontro com todos os egressos, realizar as entrevistas no período das férias de julho, o que facilitou a realização das entrevistas com aqueles que atualmente residem em outras localidades.

²¹ Cf. Anexo D.

²² Cabe informar que todas as entrevistas foram realizadas e transcritas pelo autor do trabalho.

Ifes-Ib; o desenvolvimento regional; os cursos técnicos como terminalidade ou continuidade –; de forma aleatória, de acordo com o desenvolvimento da entrevista²³.

Terminada a entrevista, passou-se a transcrição dos áudios, posteriormente enviados por e-mail, os quais, por meio de suas respostas, e posteriores correções e ajustes – quando os entrevistados manifestaram sua necessidade – foram considerados aptos para sua utilização neste trabalho.

Optou-se na transcrição da entrevista e em sua utilização no texto a utilização de nomes fictícios escolhidos aleatoriamente pelo autor desta tese, com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados. Tal postura foi igualmente informada aos egressos entrevistados no momento da entrevista.

Os dados do questionário e da entrevista foram organizados de acordo com as categorias utilizadas para sua elaboração, atendendo aos objetivos deste trabalho. Desse modo questionário e entrevista são citados em paralelo para uma melhor compreensão de cada tema a ser trabalhado a seguir nesta parte da tese.

4.2. A realidade dos egressos do Ifes – Campus Ibatiba de 2011 a 2017

Na terceira parte desta pesquisa foi apresentado um estudo sobre a realidade da cidade de Ibatiba, ES, bem como da região do Caparaó capixaba quando da criação do Ifes-Ib em 2010. Igualmente foi dada ênfase sobre o Ifes-Ib, com seus aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, baseados em dados oficiais e estatísticos. Cabe ressaltar a dificuldade de alcance de alguns elementos de análise pelo fato de o Ifes-Ib ser jovem, tendo sua criação ocorrido no ano de 2010. Como o recenseamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –; é realizado a cada dez anos, temos posse desses dados do ano de 2010 e o próximo ocorreria em 2020²⁴. Portanto esta parte do trabalho tem grande importância por priorizar não os dados oficiais dos governos, mas a autocompreensão dos egressos que concluíram seus cursos nos anos 2014 a 2017.

²³ Cf. o roteiro da Entrevista no Apêndice C.

²⁴ Tendo sido adiado para 2021 em virtude da Pandemia do vírus SARS-COVID-19.

Ao se analisar o número de egressos do Ifes – Ib no período de 2014 a 2017 encontramos o seguinte quadro de formandos:

Tabela 2 – Egressos do Ifes-Ib nos anos 2014 a 2017

Ano	Técnico em Meio-Ambiente	Técnico em Florestas	Total
2014	38	***	38
2015	38	***	38
2016	20	18	38
2017	18	22	40
Total	114	40	154

Fonte: Do autor, com dados do Controle de Registro Acadêmico do Ifes

Os cursos ofertados no Ifes – Técnico Integrado em Meio Ambiente e Técnico em Florestas tiveram respectivamente 114 e 40 egressos formados no período da pesquisa, somando-se 154 formandos. Nos anos iniciais – 2011-2012 – foi ofertado apenas o curso Técnico Integrado em Meio-Ambiente – TMA –, tendo uma turma no turno matutino e outra no turno vespertino. Nos anos 2013 e 2014, com a criação do curso Técnico Integrado em Florestas - TFLO, o campus passou a ter dois cursos, tendo uma turma do TFLO no turno Matutino e duas turmas do TMA, sendo uma no turno matutino e outra no vespertino. Tal fator explica o fato de mesmo depois da criação de seu segundo curso o campus contar com um número maior de egressos no curso TMA.

Em seus inícios a estrutura do campus era precária, com poucas salas disponíveis. Nas palavras da egressa Clara, da primeira turma: *“Eu estava aqui quando não tinha sala para todo mundo, não tinha cantina, a gente trazia água de casa porque não tinha bebedouro ainda... Então participar dessa construção me fez ver o Ifes com outros olhos”* (CLARA, 2019, informação verbal)²⁵. Essa percepção também foi compartilhada com a Ludmila, da segunda turma: *“[...] laboratórios já tinham até alguns prontos, mas não tinha ido o material, por exemplo; a gente ainda não tinha quadra. Então eram algumas questões estruturais que afetam o ensino com certeza. Sem dúvida”* (LUDMILA, 2019, informação verbal). Limitações comuns a um campus ainda em implantação. Nas entrevistas de egressos de outras turmas esses dados não apareceram mais.

²⁵ Os depoimentos constantes nas entrevistas são transcritos em itálico, observadas as regras gerais de apresentação das citações.

Em seus primeiros anos, os cursos técnicos integrados do Ifes-Ib tiveram uma grade curricular com disciplinas distribuídas em quatro anos (2012a; 2012b). As aulas ocorriam, de acordo com a distribuição das vagas para os ingressantes em um único turno. Este aspecto dos cursos nos anos iniciais resultou em desistências no último ano de formação. Ao término do terceiro ano do ensino médio, um número significativo de alunos, já com dezoito anos – idade mínima exigida na época pelo Exame Nacional do Ensino Médio –, faziam este exame com a intenção da conclusão do ensino médio. A consequência era a desistência do curso técnico e o abandono do Ifes, pois os alunos, já de posse do certificado de conclusão do Ensino Médio não cursavam o quarto ano no Ifes-Ib. A última turma a se formar nos cursos técnicos com duração de quatro anos foi em 2018. Atualmente o curso tem a duração de três anos, com uma carga horária diária maior, contando com aulas em ambos os turnos. Tal mudança foi planejada para que se igualasse a duração dos cursos técnicos integrados do Ifes-Ib àquela dos cursos das escolas da região.

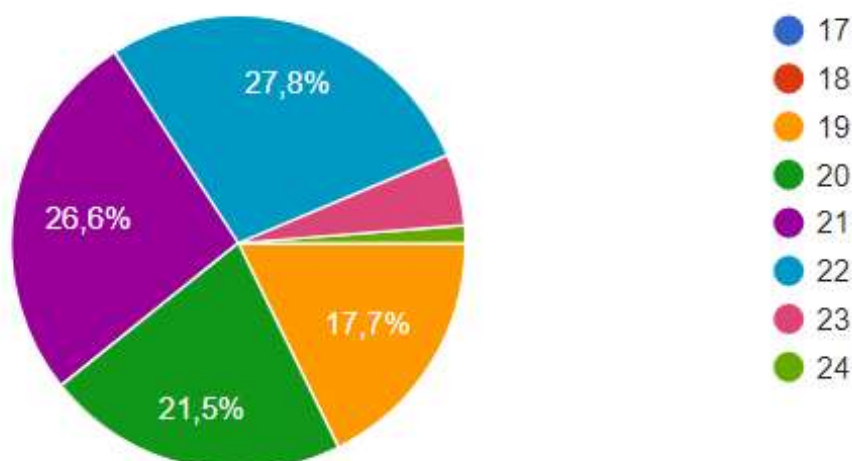
Do universo de 154 alunos, o questionário obteve a resposta de 79 dos entrevistados, correspondendo a um percentual de 51,29%. É desta amostra, combinando com os dados de institutos de pesquisa, e mesmo das entrevistas que se realizou a discussão de dados deste trabalho.

4.2.1. Os estudantes do Campus Ibatiba. Quem são?

Ao avaliar a identidade dos estudantes do campus Ibatiba, intentamos abordar alguns aspectos importantes sobre os mesmos, apresentando quem são eles, sua idade, gênero, bem como sua origem, sua classe social e outros elementos que indicam a realidade destes estudantes, hoje egressos do campus.

Os egressos do Ifes-Ib, na ocasião do questionário, realizado entre os meses de março a abril de 2019, possuíam a seguinte faixa etária:

Gráfico 6 – Idade dos Egressos do Campus Ibatiba – Março/abril de 2019



Fonte: Do autor

Dos 79 egressos que responderam ao questionário, 14 (17,7%) possuem 19 anos; 17 (21,5%) possuem 20 anos; 21 (26,6%) possuem 21 anos; 22 (27,8%) possuem 22 anos; 04 (5,1%) possuem 23 anos; e 01 (1,3%) possui 24 anos²⁶.

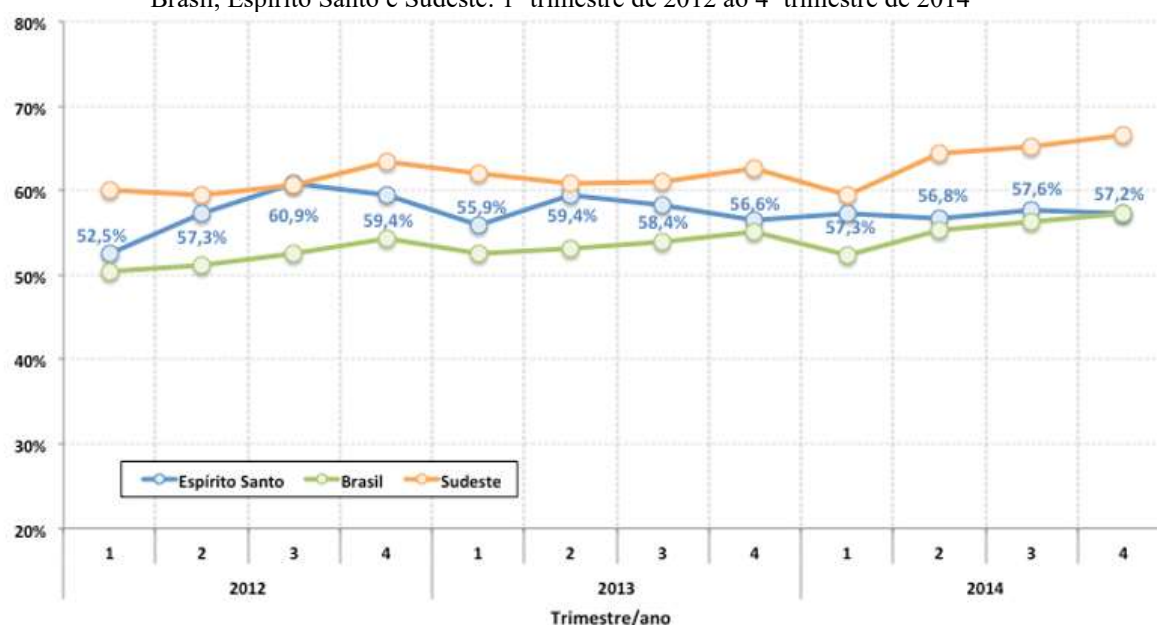
Os dados do gráfico acima dizem respeito à idade dos egressos na data da resposta à pesquisa. Levando-se em consideração que a última turma do interstício da pesquisa a se formar foi em 2017, pode-se calcular – mesmo entre os mais velhos, ou seja, aquele aluno com 24 anos, ou os quatro com 23 anos, um a dois anos a menos na data da conclusão do curso. Do mesmo modo, ao ter-se por base os alunos com a mesma faixa etária, como base de cálculo, supondo que estes seriam da primeira turma, ou seja, de 2014, chegar-se-á à idade de 19 anos, aproximadamente em sua conclusão. Levando-se em conta que o tempo de permanência no Ifes, do início à conclusão do ensino médio é de quatro anos, depreende-se que a maior parte dos alunos concluiu o curso em tempo considerado hábil e com grande diferença com relação à média da cidade de Ibatiba, que, conforme o gráfico 3 na página 102, no qual é apresentado o grau de escolaridade, segundo a faixa etária no município apresentado pelo PNUD em 2010. Nesse ano, somente 10,5% da população tinha concluído o ensino médio e 3,9% o curso superior. Levando-se em consideração o percentual de presença na escola por faixa etária, em

²⁶ Considerou-se no questionário a média de idade em que os estudantes terminam o Ensino Médio. Por esse motivo levou-se em consideração a possibilidade de término com 17 e 18 anos, idades não apresentadas nos resultados.

Ibatiba, na faixa etária de 14 a 17 anos, o fluxo escolar em Ibatiba era de 46,58% e de 18 a 20 anos de 27,51%.

Segundo o estudo “A juventude e a educação capixaba” do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN, 2015a, p. 5), o percentual no estado de jovens de 19 anos na escola de 2012 a 2014 variou trimestralmente entre 52,5% e 60,9%; acima dos índices nacionais, e abaixo da região sudeste. O IJSN aponta que os motivos para a distorção idade-série e taxa de escolarização no estado, “em grande medida são causados pelo abandono e evasão escolar, decorrentes da inserção precoce no mercado de trabalho, dificuldades de aprendizado, doenças, entre outros” (IJSN, 2015b, p. 57).

Gráfico 7 – Percentagem de jovens que concluíram o ensino médio por trimestre:
Brasil, Espírito Santo e Sudeste: 1º trimestre de 2012 ao 4º trimestre de 2014



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua. Elaboração IJSN, Coordenação de Estatística

Amplamente se discutiu na segunda e terceira partes deste trabalho o projeto dual de ensino que caracteriza a educação na sociedade capitalista. A evasão escolar e a diferença de tipos de ensino de acordo com a divisão da sociedade em classes é característica de uma sociedade e de um modelo de escola que corrobora com a reprodução social. Com relação ao ensino médio, Araújo (2019) observa:

O Ensino Médio, por ser etapa de conclusão da Educação Básica, por ter uma legislação única que define finalidades e regras comuns para a sua organização e por ter diretrizes também únicas que disciplinem a sua organização curricular, deveria assegurar condições adequadas para uma formação básica comum a todos os brasileiros, como consta na LDB – Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que define como um dos princípios da Educação Nacional a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Mas a realidade mostra-se diferente e revela uma grande diversidade de formas de oferta do Ensino Médio, com repercussões formativas diferentes para os públicos atendidos (ARAÚJO, 2019, p. 14).

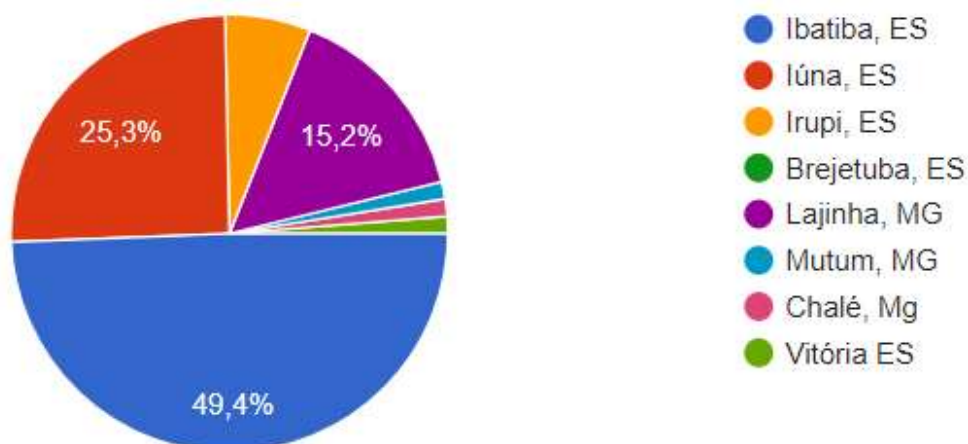
A diversidade nas formas de oferta do ensino médio, bem como suas consequências na formação dos cidadãos indicam hierarquizações que são impostas aos membros da sociedade:

[...] tais formas de oferta revelam não apenas diferenças em função das peculiaridades de seu público, mas hierarquizações que impõem formações diferenciadas, desiguais, aos diferentes grupos sociais de brasileiros, discriminando-os em termos de condições de acesso e permanência na escola, que essas formas de oferta atendem a estratos diferenciados de jovens e adultos, com características socioeconômicas específicas, e que estes revelam desempenhos também comuns aos seus subgrupos populacionais (ARAÚJO, 2019, p. 14).

Em se tratando da realidade de Ibatiba e da região percebe-se que os índices de conclusão no ensino médio acabam por revelar a precariedade do ensino.

Destaca-se que a faixa etária de conclusão do ensino médio no Ifes-Ib é apenas um índice para que se compreenda que diante da realidade municipal e até mesmo em se comparando com o estado e o país, a formação oferecida têm contribuído para a formação de seus egressos. Uma ressalva, no entanto, necessita ser feita. Parte dos estudantes do Ifes-Ib não é proveniente de Ibatiba. Tal elemento é demonstrado através do gráfico a seguir:

Gráfico 8: Cidade de origem dos egressos do Ifes – Ibatiba de 2011 a 2017

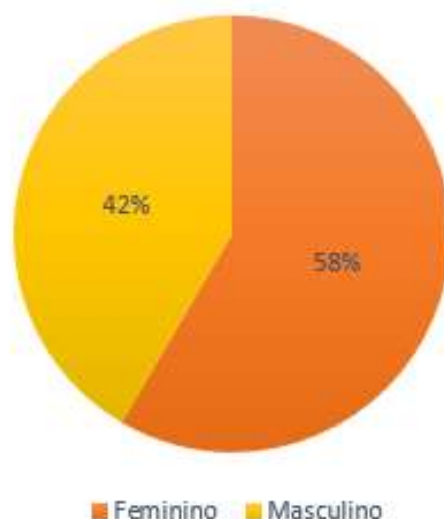


Fonte: Do autor

Depreende-se que, quanto à origem da amostra de 79 egressos, 39 (49,4%) são de Ibatiba, ES. Em seguida podemos somar as outras cidades da Microrregião do Caparaó Capixaba – Iúna e Irupi; cidades que possuem, como demonstrado na terceira parte desta pesquisa – situação socioeconômica semelhante. Somadas estas cidades têm 25 (31,6%) egressos²⁷. Ao se somar com os egressos de Ibatiba infere-se que os alunos da microrregião do Caparaó Capixaba somam 81% dos egressos do Ifes-Ib, segundo a amostra da pesquisa. As cidades mineiras de Lajinha, Chalé e Mutum, têm 18% dos egressos e a capital do Espírito Santo, tem um egresso estudando no Ifes. Ao se comparar os municípios citados – Ibatiba, Iúna, Irupi, Lajinha, Mutum e Chalé –, com a exceção apenas de Vitória, verifica-se que todas são cidades dependentes da agropecuária, sobretudo da cultura do café. No caso de Mutum e Chalé, parte dos municípios têm uma predominância da pecuária bovina. Em todas estas cidades há um comércio de maior ou menor escala, dependente por um lado da agropecuária e por outro dos salários do funcionalismo público. Retomaremos alguns destes aspectos ao tratar da situação socioeconômica dos egressos.

Com relação ao gênero dos egressos deste período, observa-se que, dos 154 egressos que concluíram o curso entre 2014 a 2017, 58% são do sexo feminino, ou seja, 89 egressas, em contraposição aos 65 egressos do sexo masculino que perfazem 42%.

Gráfico 9 – Gênero dos Egressos Ifes – Ibatiba – 2011 a 2017

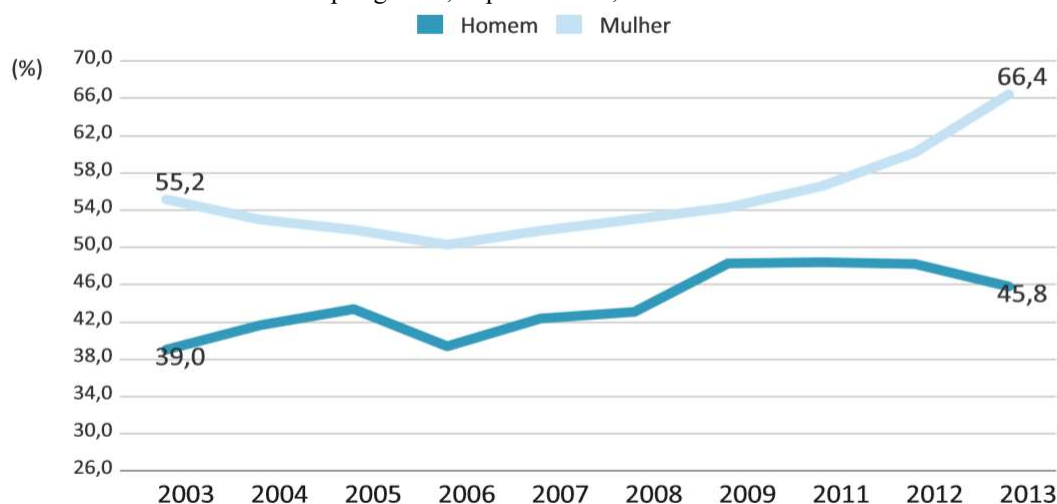


Fonte: Controle Acadêmico do Ifes-Ib

²⁷²⁷ O município de Brejetuba, ES, não apresentou nenhum respondente no questionário.

Quando se analisa no estado do Espírito Santo a escolarização dos jovens por gênero, confirma-se esta perspectiva de uma maior escolarização das mulheres. Tal fato demonstra uma modificação na percepção do papel do homem e da mulher na sociedade. Se em outros tempos havia a visão, segundo a qual a mulher não poderia estudar, ou que sua formação era desnecessária pois, afinal ela cuidaria das coisas do lar, observa-se agora uma mudança de percepção.

Gráfico 10 – Taxa de escolarização líquida no Ensino Médio (15 a 17 anos), por gênero, Espírito Santo, 2003 a 2013



Fonte: PNAD 2003-2013/IBGE. Elaboração IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES / Coordenação de Estatística (CEST)).

O gráfico acima demonstra como no estado do Espírito Santo, a taxa de escolarização líquida das mulheres tem apresentado uma série histórica superior à taxa dos homens. A taxa de escolarização líquida representa a razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista para estar cursando determinada etapa de ensino – por exemplo, no ensino médio de 15 a 17 anos – e a população total na mesma faixa etária. O quadro acima demonstra um número maior de estudantes do sexo feminino no ensino médio do que o número de estudantes do sexo masculino.

De acordo com o Caderno da Juventude do Instituto Jones dos Santos Neves – IJSN – é importante não se ter por parâmetro a taxa de escolarização bruta, mas a líquida:

A taxa de escolarização bruta mostra se a oferta de vagas é suficiente para atender a demanda (índices maiores que 100). Se por um lado “taxas elevadas” são um bom sinal, por outro revela matrículas fora da idade adequada à série. A taxa de escolarização líquida já mostra a parcela da

população numa determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado para a idade. (IJSN, 2015a, p. 57).

Em 2013 – e, portanto, dentro do período da análise dessa pesquisa –, a taxa das mulheres era de 66,4%, com tendência, pela série, de crescimento de um ponto percentual por ano desde 2009. Com relação à taxa masculina, observou-se uma estagnação próxima aos 50% de 2009 a 2012, encerrando em 2013 com 45,8%.

Em uma realidade profundamente marcada pelo ambiente rural, percebe-se que estes dados têm suas causas econômicas, sociais e culturais. Como a localização do Ifes-Ib é em uma região cafeeicultora, é comum os filhos do sexo masculino deixarem seus estudos para auxiliarem na lavoura. Tal elemento é tanto econômico-social uma vez que o trabalho dos jovens muitas vezes é considerado fundamental para subsistência familiar, como também cultural, pois vige a concepção de que o estudo é desnecessário, uma vez que o objetivo é que os homens permaneçam no ofício dos seus pais, reproduzindo muitas vezes sua condição de trabalhador subvalorizado e explorado. Com relação às filhas, embora haja igualmente tais pressões, inclusive a concepção de serem formadas para o casamento, ainda existe uma flexibilidade quanto à sua formação escolar.

Nas entrevistas com os egressos, foi-lhes apresentada esta questão do número maior de egressas do que de egressos e quais seriam as possíveis causas. Segundo a Hellena:

O ano que a gente começou a estudar, 2011, a mentalidade, como eu falei, das pessoas era bem fechada. Então os meninos já tinham aquela imposição de sair, trabalhar na lavoura, seguir o que o pai fazia, de dar continuidade no serviço do lar, da casa. Eu acho que as meninas estão mais presentes por ser o chamado “sexo frágil”. Então não poderia ir para lavoura com a idade que tinha e talvez desenvolvessem melhor o intelecto. Não que eu acho correto, até porque eu acho que existem igualdades entre os dois, mas eu acho que a maior causa em relação a isso é a questão de seguir o padrão de vida do pai, o padrão de vida da mãe (HELLENA, 2019, informação verbal).

Segundo a percepção da Hellena, apresentada acima, havia uma diferença com relação à “mentalidade” das pessoas em 2011, definindo-a como “fechada”, que podemos entender como conservadora, ou até mesmo atrasada. Diante da realidade do trabalho nas lavouras de café, os meninos são requisitados para o trabalho muito cedo, enquanto que as meninas tendiam a ficar em casa e, conseqüentemente teriam o tempo disponível para o estudo. Seguir o padrão de vida do pai, indicaria também, além da questão estrutural ou econômica que determina tal necessidade, elementos

superestruturais, de uma cultura formada a partir desta realidade. Ao ser questionada sobre se a questão era mais socioeconômica ou cultural, Hellena respondeu:

Eu acredito que é uma mistura dos dois, porque querendo ou não, para um pai que trabalha na lavoura, desde cedo, como analisar assim. Quando ele chega a certa idade, a condição saúde, para ele é menor. Então vamos colocar que um filho de 15 anos, que é a idade, mais ou menos, que a gente começava no Instituto, começou o curso. Ele já teria um pai de 50... 45, 50, 60 anos. Então a debilidade do pai para manter a casa era maior. Então eu acredito que o social entraria nesse quesito. Porque ele tem que dar continuidade, sustentar a mãe, as irmãs, a casa, família em si, junto com o pai. E todo pai, nessa época, eu imagino assim que pensava nisso. A questão de ter um filho homem, era melhor do que uma filha mulher, uma filha, por conta disso: para poder ajudar. Para a subsistência. E a questão cultural também. Vamos falar do preconceito gigantesco que existe no nosso país, hoje acredito que menor, mas analisando naquela época, com relação ao filho. Você tem um filho de 15 anos, um homem forte, vai estudar? Não, vai para a lavoura? Ele tem que mostrar essa força na lavoura. Então essa questão cultural, de preconceito de ver um homem estudando ainda era muito grande para nós naquela época, de início de curso, até 2014, o ano da formatura. Então eu acredito que esse sentido cultural, também tenha feito muita pressão para ter menos meninos que meninas (HELLENA, 2019, informação verbal).

A necessidade do sustento familiar, da reprodução das relações sociais de produção é imperativa pois nesse contexto. Na situação exemplar citada pela Hellena percebe-se que um pai de 45 ou 50 anos, que talvez em outras situações seja considerado jovem, no trabalho da lavoura já se encontra debilitado para o trabalho, daí a triste conclusão da aluna de que “ter um filho homem é melhor que uma filha mulher”. Toda esta questão da subsistência mesmo, da necessidade econômica, transforma-se em imposição cultural sobre os rapazes de quinze ou dezesseis anos, que necessitam deixar o estudo no Ifes – diurno, com exigências de uma dedicação maior extraclasse, para dedicar-se ao trabalho. No fundo são as questões infraestruturais determinando as superestruturais. A necessidade de reprodução econômica determinando a cultura.

Na compreensão da egressa Mariana, concludente em 2017, a contraposição entre a escolarização de meninos e meninas está presente na postura dos pais, que encaminham as meninas para a escola e não dão este mesmo incentivo para os meninos:

Os pais incentivam muito mais as meninas a estudarem do que os meninos. Na minha casa, por exemplo, somos em quatro filhos, são três meninas e um menino. Minha mãe incentiva muito, muito mais eu a gêmea comigo e a mais velha a estudar do que o meu irmãozinho. Então eu acho que isso está ligado não só à questão do menino, ele já nascer com isso de não ser tão pressionado a estudar, ao fato de que ele também, ele não é tão dedicado, ele vai crescendo mais nessa molecagem, nessa coisa do querer brincar mais, de preferir outras coisas do que o estudo. Eu acho que está ligado muito a essa

coisa mais cultural. Eu acho que vem mais de berço sabe, da criação do indivíduo. Porque eu acho que o menino é muito menos incentivado a estudar do que a menina (MARIANA, 2019, informação verbal).

Não obstante a conclusão da Mariana se pautar pela percepção de que o incentivo ao estudo ser por questões culturais, a percepção dessa formação distinta, de acordo com o gênero se acentua dado o papel social de homem e mulher em uma sociedade ainda marcada por uma compreensão conservadora e rural de que o homem posteriormente deve ser o mantenedor econômico da família, que, igualmente, muito cedo, usufrui dessa condição com uma relativa independência financeira, baseada no consumo. O Lucas, egresso do curso Técnico em florestas, concludente de 2017, confirma esta percepção:

Os homens sempre têm aquela cultura de ter que trabalhar com dezoito anos ou mais cedo um pouco do que as mulheres. Isso eu acho que é algo meio que aplicado a sociedade: os homens tem que trabalhar, enquanto que as mulheres podem esperar um pouco mais (LUCAS, 2019, informação verbal).

Tal cobrança, mesmo que não surja como uma imposição dos pais, aparece como uma autocobrança. Nos dizeres da egressa Clara, os rapazes se cobravam quanto à necessidade de comprar suas coisas, dizendo: “- Não! Eu preciso trabalhar para conseguir as minhas coisas; eu estou ficando velho!” (CLARA, 2019, informação verbal). Um jovem que vê diante de si o fetiche da mercadoria, a imediatividade do consumo de bens materiais que lhes são atrativos, um tênis melhor, uma roupa, uma moto... somado à necessidade da família, facilmente abandona o estudo para dedicar-se ao trabalho. A estes elementos soma-se a duração dos cursos técnicos que, no período estudado, como já apresentado era de quatro anos em contraposição à duração dos cursos em outras escolas, de três anos. Este elemento aparece também na entrevista da Clara, ao narrar o que seus colegas diziam: “- Estou perdendo tempo! Se eu sair para Escola Municipal ou Estadual eu vou fazer em três anos eu já deixei!” (CLARA, 2019, informação verbal). Como mencionado acima, tal realidade provocou uma reestruturação dos PPCs dos cursos, que a partir de 2015, passaram a ser concluídos em três anos e não mais em quatro anos.

Um dado positivo, contudo, sobretudo na perspectiva de gênero é que o Ifes possibilitou a essas moças a possibilidade de cursar cursos técnicos integrados ao ensino médio, abrindo-lhes a oportunidade da formação técnica, mas também de ingressarem

posteriormente em cursos superiores. Esses dados serão, contudo, discutidos mais à frente neste trabalho.

Outro elemento para que se conheça o perfil dos egressos do Ifes-Ib é a identidade étnico-racial dos egressos.

Duas observações são imprescindíveis neste momento. Primeiro, por se dispor no Controle de Registro Acadêmico, quando da matrícula, da informação quanto à cor dos matriculados, optou-se por utilizar estes dados, pois trazem a totalidade dos egressos, e não apenas uma amostragem. Tais dados são recolhidos por autodeclaração. Segundo, utiliza-se a classificação do IBGE, conforme a cor e não em conformidade com a raça ou etnia. Conforme a análise de Fátima de Oliveira:

Para fins de estudos demográficos, no Brasil, a atual classificação racial do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) é a que é tomada como oficial desde 1991. Tal classificação tem como diretriz, essencialmente, o fato de a coleta de dados se basear na autodeclaração. Ou seja, a pessoa escolhe, de um rol de cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) em qual deles se aloca. Como toda classificação racial é arbitrária e aceita não sem reservas, a do IBGE não foge à regra, pois possui limitações desde 1940, quando coletou pela primeira vez o “quesito cor”. Sabendo-se que raça não é uma categoria biológica, todas as classificações raciais, inevitavelmente, padecerão de limitações. Todavia, os dados coletados pelo IBGE, ao reunir informações em âmbito nacional, são extremamente úteis, pois apresentam grande unidade, o que permite o estabelecimento de um padrão confiável de comparação. O IBGE trabalha então com o que se chama de “quesito cor”, ou seja, a “cor da pele”, conforme as seguintes categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. [...] Um outro dado que merece destaque é que a população negra, para a demografia, é o somatório de preto + pardo. Cabe ressaltar, no entanto, que preto é cor e negro é raça. Não há “cor negra”, como muito se ouve. Há cor preta (OLIVEIRA, 2004, p. 56-57, grifos da autora).

Ressalta-se, colaborando com essa posição da autora, que o conceito de raça é biológico, sendo inadequado, enquanto que o conceito de etnia, utilizado pela antropologia revela-se limitado. Contudo quando se utiliza o conceito da população negra, como descrito pela autora, entende-se o somatório de pretos e pardos. Neste trabalho utilizaremos esta descrição.

No que diz respeito à questão da autodeclaração é importante ter-se como parâmetro a ressalva de Tamyris Proença Bonilha e Ângela Fátima Soligo (2015). Segundo as autoras, a autodeclaração pode esconder elementos de discriminação presentes na cultura brasileira, sendo que o elevado número de pessoas que não declaram sua cor camuflar a real situação do negro do país. Ademais, existe, por

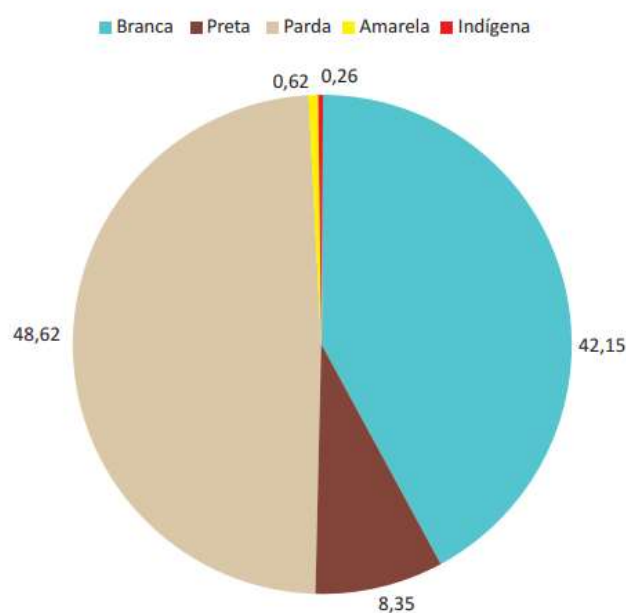
diversos fatores, a realidade de um mesmo indivíduo migrar ao longo de sua vida de uma cor ou raça para outra:

[...] a autodeclaração racial é compreendida como um ato político, em que o sujeito passa a migrar, ao longo de sua vida, de uma categoria de cor/raça para outra: ora para o polo de cor branca, ora para o polo de cor preta, de acordo com suas convicções e o contexto político e social. Decerto não cabe ignorar o fato de que a inclusão da variável raça/cor em pesquisas oficiais representa uma árdua conquista do movimento negro no Brasil, processo este que, embora lento, ganhou maior ênfase na segunda metade da década dos noventas do século passado (BONILHA; SOLIGO, 2015, p. 33).

Tal observação das autoras deve ser considerada em qualquer abordagem que se for fazer quanto à questão racial no Brasil. No presente estudo em que se tem por dados, tanto o recenseamento do IBGE, quanto a autodeclaração dos egressos no momento de sua matrícula, tais elementos apresentam-se como uma variável a ser considerada.

De acordo com dados do recenseamento do IBGE, o estado do Espírito Santo possuía aproximadamente 3,5 milhões de habitantes. Destes, a maioria eram autodeclarados pardos, 1,7 milhão (48,62%); autodeclarados brancos, 1,5 milhão (42,15%), 293 mil negros (8,35%) e 29,9 mil amarelos (0,62%) e indígenas 9 mil (0,26%) (FERRARI, 2011).

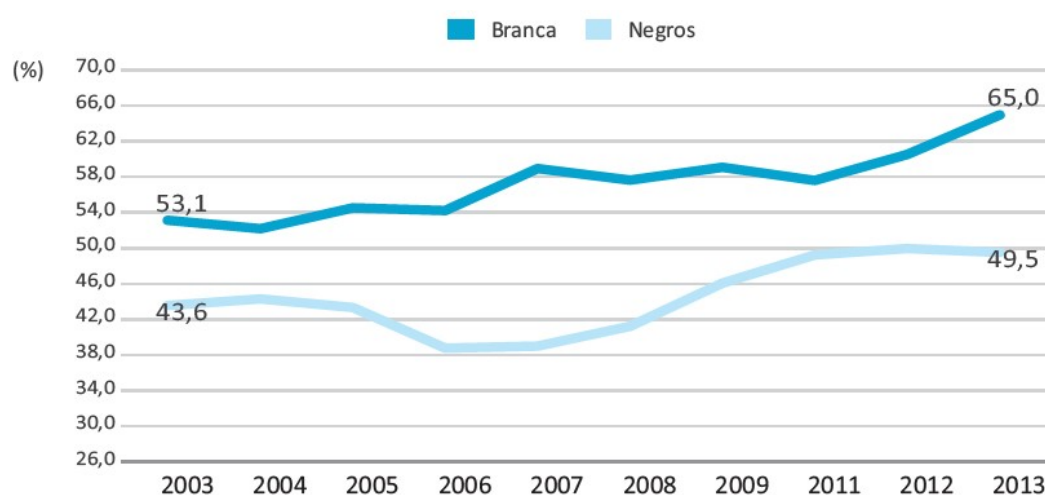
Gráfico 11 – Percentual da população residente segundo cor ou raça, Espírito Santo 2010



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010. Elaboração: IJSN

Percebe-se, portanto diante dos dados do Censo do IBGE uma maioria da população negra no estado ao se somar o quantitativo de pardos e de pretos, alcançando-se o percentual de 56,97% da população total do estado. Ao se fazer a análise, contudo, da escolaridade líquida de pretos e pardos no ensino médio, verificar-se-á que o acesso à educação é inversamente proporcional à população das diversas cores ou raças.

Gráfico 12 – Taxa de escolarização líquida do Ensino Médio (15 a 17 anos), por cor ou raça, Espírito Santo, 2003 a 2013



Fonte: PNAD 2003-2013/IBGE. Elaboração IJSN – Coordenação de Estudos Sociais (CES) / Coordenação de Estatística (CEST).

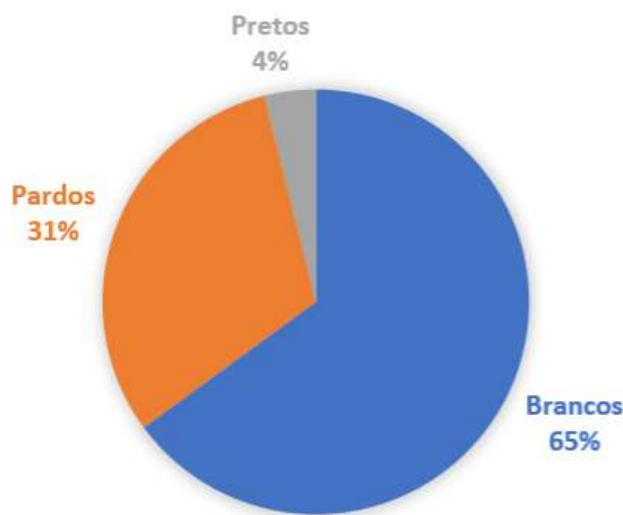
Os dados do gráfico 12 demonstram a diferença da taxa de escolarização líquida entre brancos ou negros, enquanto 65% dos brancos estão na idade correta cursando ou concluindo o Ensino Médio, 49,5% dos negros estão nesta situação. A evolução, contudo, do índice é de um aumento desta desigualdade. Se a distância da escolarização líquida entre os dois grupos em 2003 era de 9,5%, em 2013, ela passou para 15,5%, o que indica que houve um aumento significativo da escolarização dos brancos, maior do que o dos negros. Tal realidade é um paralelo do que acontece em toda a região sudeste, em que o índice de acesso da população negra ao ensino médio é muito inferior ao acesso da população branca (BONILHA; SOLIGO, 2015).

Também de acordo com os dados do Censo de 2010 do IBGE, vê-se que do total de 22.366 habitantes do município, 12.326 autodeclararam-se brancos, 55,11%; 9.177 autodeclararam-se pardos, 41,03%; 770 autodeclararam-se negros, 3,44%; 72 autodeclararam-se amarelos, 0,32%; e 21 autodeclararam-se indígenas, 0,09%. Utilizando-se o critério de considerar a população negra como o somatório de pretos e

pardos, podemos afirmar que no último recenseamento a população negra de Ibatiba era de 9.947 habitantes, ou seja, 44,47%.

Ao se analisar os dados dos egressos do Ifes-Ib, observa-se um acesso significativamente maior de brancos ao seu ensino do que de pardos e pretos.

Gráfico 13 – Egressos do Ifes – Ibatiba 2011-2017
por cor ou raça



Fonte: Do autor. Com dados do Controle de Registros Acadêmicos do Ifes-Ib.

Conforme o gráfico do gráfico 13, do total dos 154 egressos do Ifes-Ib dos anos 2011 a 2017, 65% são autodeclarados brancos, ou seja, 100 egressos; 31% são autodeclarados pardos, ou seja, 48 egressos; e somente 4% são autodeclarados negros, 6 egressos²⁸. Ao se considerar a população negra como o somatório de negros e pardos, constata-se que esta atinge os 35% no Ifes-Ib, abaixo do índice revelado pelo censo do IBGE em que esta população atinge no município, ou seja, 44,47%. Inversamente o percentual de egressos brancos, ou seja 65% é superior ao percentual da população branca do município, 55,11%. São índices que revelam ainda o nível de exclusão da população negra ao acesso ao ensino médio integrado do Ifes-Ib. Tais dados estão em conformidade com a afirmação de Hasenbalg e Silva (1990), de que o sujeito negro acumula ao longo de sua vida um profundo ciclo de desvantagens, na medida em que

²⁸ Do total do número dos egressos do Ifes-Ib não houve nenhum egresso que tenha se autodeclarado amarelo ou indígena. Ao consultar as matrículas, igualmente, não houve nenhuma matrícula nesse período destes dois grupos.

ele sofre duplamente: primeiro, com as limitações de origem social, e, no decorrer de sua vida individual, pela acumulação de desvantagens sucessivas.

A egressa Mariana, em sua entrevista, apresentou sua visão, como estudante negra do Ifes-Ib:

Sempre que eu entro em uma sala, há dois dados que eu sempre observo. A quantidade de meninas que tem e se a quantidade de negros e brancos é equivalente. Quando eu entrei aqui eu vi que a quantidade de negros que tinha era muito inferior à quantidade de brancos, e a quantidade de meninas era muito maior do que à quantidade de meninos. [...] quando eu entrei aqui no Ifes, eu acho que tinha cota, super certo. Só que a quantidade de negros que tinham aqui que era de no máximo dez garotos e garotas em uma turma de cinquenta. Em uma turma de cinquenta, somente dez, não negros mesmo, mas pardos. E quando eu formei, a quantidade de alunos negros que se formaram foram somente dois. Eu e a minha amiga, a M. E a gente não é... eu me considero negra, realmente, apesar de na nossa certidão estar escrito que a gente é parda, eu me considero negra. E de um total de dez que entraram, somente dois se formaram. E o resto da sala era toda branca, amarela... não parda ou negra como a gente é. E a questão do tanto que entrou e do tanto que saiu é um absurdo, é o que eu penso (MARIANA, 2019, informação verbal).

Mariana é uma egressa de 2017, que desde o início de seus estudos no Ifes-Ib, teve uma atuação junto ao Neabi – Núcleo de estudos Afro-brasileiros e Indígenas – do campus, tendo a oportunidade de observar a questão da exclusão de negros e indígenas na sociedade brasileira. Os dados apresentados por ela, revelam sua percepção quanto ao ingresso de negros no campus, muito abaixo da representatividade da população negra local. Também revelam uma outra dimensão, o baixo índice de permanência destes estudantes no decorrer do curso. Segundo a aluna o índice de evasão dos negros é maior do que a evasão dos brancos. Ao avaliarmos tal dado a partir dos dados dos alunos matriculados, percebe-se que entre os alunos autodeclarados brancos, houve no período de 2011 a 2017 uma evasão de 9,09 %, entre os autodeclarados pardos, de 5,88%. Percentual abaixo do índice dos evadidos de cor branca. Contudo, entre os autodeclarados pretos, a evasão é de 25%. Um número que é muito alto. A percepção da Mariana não pode ser de forma alguma menosprezada quando são discutidas ações afirmativas de permanência e êxito no ensino no âmbito da instituição.

Os dados com relação ao ingresso e a permanência de alunos da população negra no Ifes-Ib revelam não somente ainda a sua exclusão, tão fortemente presente na sociedade, como também no interior das instituições de ensino, obrigando a repensar

ações para que esta parcela da população possa ter acesso à educação e romper com a reprodução econômico-social a que são submetidos há séculos no Brasil.

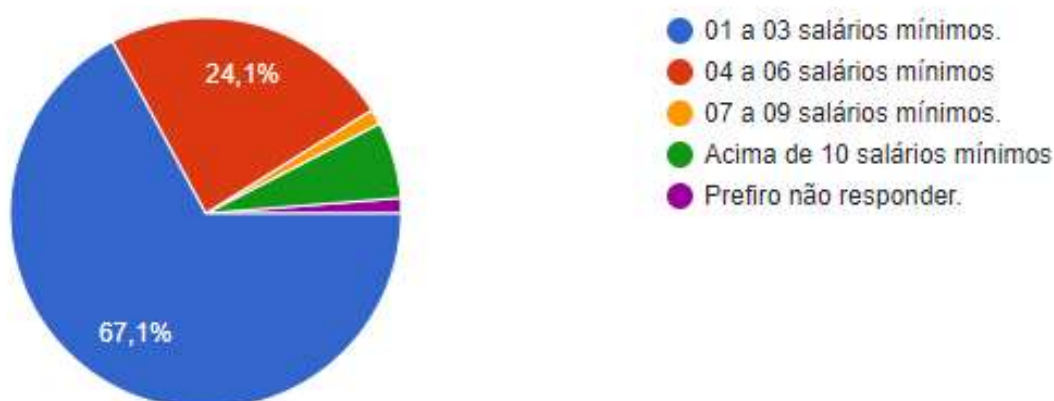
4.2.2. O perfil socioeconômico dos egressos do Ifes – Ibatiba 2011 – 2017

Uma vez identificado o perfil dos egressos do Ifes-Ib quanto à sua faixa etária, gênero e raça ou cor, cumpre deter-se em seu perfil socioeconômico, indispensável para a compreensão da formação que estes receberam na instituição.

Com relação à realidade socioeconômica dos egressos, um dado importante é sua renda que ao lado de outros elementos, como o recebimento da Bolsa-Família e de outros auxílios estudantis durante a permanência no Ifes, confirmam os dados quanto à renda familiar e da classe social de grande parte dos respondentes ao questionário e dos entrevistados. De certo modo, ao se discutir questões de gênero, quanto ao maior número de formandas que de formandos, alguns dados da realidade socioeconômica dos egressos foram evidenciados. Contudo, agora, os discutiremos em maior profundidade.

De acordo com dados apresentados na terceira parte do nosso trabalho, a microrregião do Caparaó, apresenta os piores índices de desenvolvimento do estado do Espírito Santo. De acordo com o Índice Firjan de Desenvolvimento dos Municípios – IFDM – (FIRJAN, 2018), os municípios de Ibatiba, Iúna e Irupi mantiveram-se entre os anos de 2010 – ano da criação do Ifes-Ib – e 2016 – último ano da publicação do índice – entre os dez municípios com menor índice de desenvolvimento entre os 78 municípios do estado. As respostas dos egressos ao questionário confirmam esta realidade.

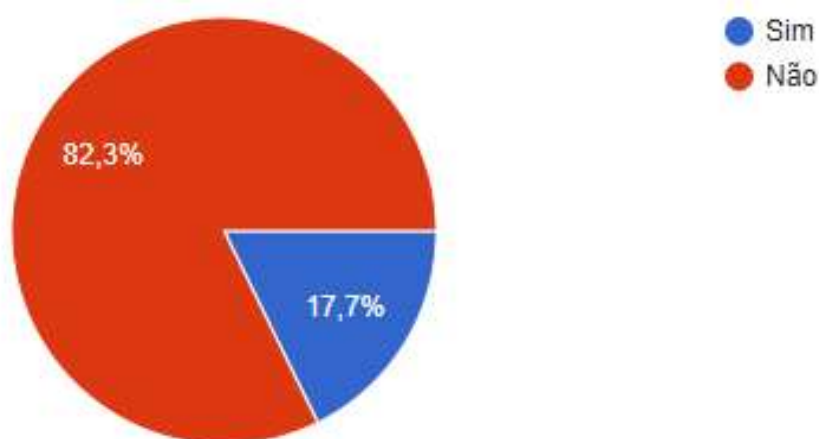
Gráfico 14 – Renda Familiar dos Egressos do Ifes – Ibatiba 2011 a 2017



Fonte: Do autor

Como pode ser observado, dos 79 egressos que responderam ao questionário, 53, ou seja 67,1%, tinham renda familiar de 01 a 03 salários mínimos, o que confirma a realidade vivida no município de Ibatiba como um dos municípios menos desenvolvidos do estado do Espírito Santo. As outras faixas, de 04 a 06 salários mínimos com 19 respostas; de 07 a 09 salários mínimos com 01 respondente, fazendo 1,3%; e, por fim, acima de 10 salários mínimos 05 responderam, perfazendo 6,3% dos respondentes; enquanto que 01 egresso que respondeu a pesquisa preferiu não declarar. Ao observarmos os gráficos 15 e 16, perceberemos o nível de carência por parte dos estudantes dos primeiros anos do Ifes – Ib:

Gráfico 15 – Egressos do Ifes – Ibatiba 2011 a 2017 com Bolsa Família



Fonte: Do autor

Em um total de 79 egressos que responderam o questionário 14 recebiam o Auxílio Bolsa Família durante o período de seus cursos no Ifes, alcançando um total de 17,7% dos respondentes.

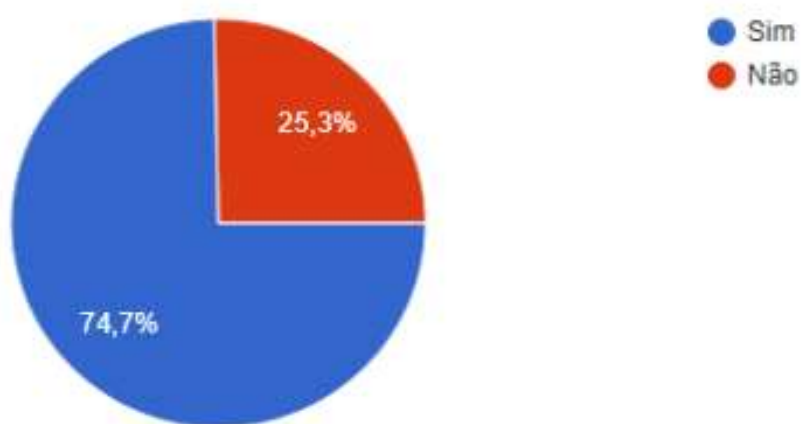
O site da Caixa Econômica Federal (BRASIL, 2019), apresenta o programa Bolsa Família do seguinte modo:

É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde (BRASIL, 2019, documento eletrônico sem paginação).

Entende-se por famílias em situação de pobreza aquelas que têm renda mensal entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00. Por famílias em situação de extrema pobreza entende-se aquelas que têm renda mensal de até R\$ 89,00 por pessoa (BRASIL, 2019).

Em 2011 – ano de ingresso da primeira turma dos cursos técnicos integrados –, segundo dados do Ministério do Desenvolvimento Social, o valor médio do Bolsa Família era de R\$ 115,00, enquanto que em 2017 – ano de conclusão da última turma de egressos desta pesquisa – o valor médio era de R\$ 180,49.

Gráfico 16 – Egressos do Ifes – Ibatiba 2011 a 2017 com Auxílios Estudantis



Fonte: Do autor

Outro dado que confirma a questão da situação social dos alunos é que em seu tempo de estudo, muitos recebiam algum auxílio do Ifes. Tal levantamento foi feito a partir do questionamento: “No período em que estudou no Ifes - Campus Ibatiba, você recebia auxílios estudantis, ou tinha bolsa de pesquisa, extensão ou monitoria?” Da amostra de 79 entrevistados, 59 (74,7%), receberam algum auxílio ou bolsa. Os auxílios variavam entre Auxílio Alimentação, Auxílio Transporte, Auxílio Material Didático e também bolsas de monitoria e Iniciação Científica – IC.

De acordo com Vieira (1992), a política de assistência estudantil constitui uma política social, que, no transcorrer de sua história no Brasil, sofreu uma série de transformações. Estas ora restringem o direito à assistência estudantil ora propiciam a expansão da mesma em consonância com o momento histórico, econômico, social e de lutas políticas travadas pela sociedade no transcorrer dos processos históricos.

Com o objetivo de atender aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial, das instituições federais de ensino, visando promover o apoio à permanência e conclusão de curso dos alunos de baixa condição socioeconômica, o governo Lula instituiu o Programa Nacional de Assistência Social – PNAES, através da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007).

O Ifes apresenta como programas de assistência estudantil aqueles que “considerarão prioritariamente a situação socioeconômica dos discentes, que será avaliada por profissional de Serviço social. São eles: Auxílio Transporte, Auxílio Alimentação, Auxílio Didático e Uniforme, Auxílio Moradia e Auxílio Financeiro” (IFES, 2011, p. 20)²⁹. Percebe-se que o critério para a concessão destes auxílios é a vulnerabilidade social do estudante. Por esse motivo, a necessidade da avaliação de um profissional do Serviço Social.

De acordo com a Política de Assistência Estudantil do Ifes (IFES, 2011) em consonância com a Política Nacional de Assistência Social (2004),

vulnerabilidade social é decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras) (IFES, 2011, p. 5).

Para este item do questionário foi solicitado que o egresso respondesse à seguinte questão complementar: “Caso a resposta anterior tenha sido positiva, descreva

²⁹ A Resolução 19 de 2011 do Conselho Superior do Ifes (2011) apresenta as seguintes definições para os programas de Assistência Estudantil Primária: a) Auxílio Transporte: “Este programa tem como finalidade auxiliar o processo de ensino-aprendizagem do aluno em vulnerabilidade social, no sentido de contribuir para sua formação, por meio do custeio do transporte e acompanhamento de frequência” (IFES, 2011, p. 20); b) Auxílio Alimentação: “A partir da permanência dos alunos no campus, para fins de complemento dos estudos na biblioteca, atendimentos, realização de atividades escolares ou extensão da vida acadêmica, poderá ser fornecida a alimentação ou subsídio de até 100% do valor da mesma” (IFES, 2011, p. 20); c) Auxílio Didático e Uniforme: “Tem o objetivo de facilitar a continuidade dos estudos do aluno em vulnerabilidade social, por meio do acesso a materiais necessários à formação. Pode-se dar a partir da concessão de cópias de materiais elaborados pelos docentes, impressão para fins escolares, custeio de instrumentos específicos do curso estudado, assim como o custeio de uniforme aos discentes que estudam em curso e turno cujo uso do uniforme escolar seja obrigatório” (IFES, 2011, p. 21); d) Auxílio Moradia: “Este programa visa garantir a permanência do discente na Instituição e poderá ser realizado de duas formas: custeio de até a totalidade dos gastos com moradia (aluguel), devidamente comprovados; e/ou por meio de alojamento, nos campi onde houver esta estrutura”; e) Auxílio financeiro: “Este programa visa o atendimento de estudantes que mesmo com as possibilidades de atendimento nos Programas de Atenção Primária, apresentam necessidades não contempladas. O Auxílio Financeiro terá seu valor variado, de acordo com a realidade apresentada, segundo avaliação do profissional de Serviço Social.” (IFES, 2011, p. 21). No questionário respondido pelos egressos não houve nenhum ex-aluno que tenha informado o recebimento deste último auxílio.

o tipo de auxílio ou bolsa e se foram importantes para você continuar no Ifes – Campus Ibatiba?” Este subitem teve por objetivo proporcionar que os egressos explicitassem melhor o tipo de política assistencial ou bolsa que possuiu enquanto estudante do Ifes, bem como se tal benefício foi-lhe importante em seu itinerário formativo, enquanto condição para sua permanência na instituição. A amostragem para análise destes dados foi menor, somando 58 respostas, diante dos 59 que responderam positivamente à questão do recebimento da bolsa. Ainda dentro das respostas, sete responderam que recebiam auxílio, sem os especificar, e um afirmou receber o Prouni – programa que não contempla o ensino médio em seu público alvo.

Um número significativo de egressos afirmou receber mais de um auxílio – 39 respondentes, alguns chegando a receber até três tipos de auxílio ou bolsa –; o que indica, segundo critérios da própria política de assistência do Ifes o seu grau de vulnerabilidade social. O auxílio com maior número de assistidos foi o auxílio alimentação, contando com 36 assistidos; seguido pelo auxílio transporte, com 15 assistidos; auxílio didático e uniforme, 14 assistidos; e, por fim, o auxílio moradia, com dois assistidos. Tais números são indicadores da situação socioeconômica de um grupo significativo de egressos da instituição.

Ao lado das assistências que têm por parâmetro para sua concessão a vulnerabilidade social, as bolsas ou auxílios, como os programas de incentivo à pesquisa ou extensão, dos quais dentre os egressos do Ifes-Ib, respondentes a esta parte do questionário somam-se 31 respondentes. Nove alunos foram também beneficiados pelo auxílio monitoria³⁰; programa que também tem por critério a necessidade dos estudantes.

Uma egressa³¹, no questionário, descreveu a importância do recebimento dos auxílios: *“Eu recebia auxílio alimentação, transporte e bolsa de IC. E era esse dinheiro que supria meus gastos básicos (alimentação, transporte, uniforme e material escolar)*

³⁰ “A finalidade do auxílio de monitoria é contribuir para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem atendendo a dois segmentos de estudantes: aqueles que possuem um bom desempenho acadêmico e aqueles que necessitam de apoio em suas atividades acadêmicas” (IFES, 2011, p. 22)

³¹ Egressa, do sexo feminino, com a idade de 21 anos, residente de Ibatiba, ES, concludente de 2015 do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, hoje cursando Engenharia Ambiental na UFES.

e extras como, por exemplo, as visitas técnicas³²”. Outros egressos, igualmente, expressaram a importância dos auxílios para sua permanência no campus e sua formação.

Ao se complementar os dados da renda familiar, na qual 67,1% dos respondentes afirmaram receber entre um a três salários mínimos, juntamente com a ampla necessidade dos estudantes por auxílios estudantis e o percentual de 17,7% dos egressos cujas famílias recebiam o Bolsa Família, têm-se um bom panorama da situação socioeconômica destes egressos, quando de seu estudo no Ifes.

Alguns depoimentos das egressas Clara, Hellen e Mariana explicitaram na entrevista a realidade socioeconômica quando de seu ingresso no Ifes, considerada neste trabalho como paradigma da situação de muitos outros. Seguem seus depoimentos:

Assim que eu ingressei, a minha família estava com condição financeira muito difícil, o meu pai tinha acabado de sair de uma sociedade frustrada e estava com muitas dívidas. Então pelo menos a minha realidade era muito difícil para a época. De alguns colegas também que eram mais próximos eu pude observar que eles passavam pelas mesmas coisas que eu (CLARA, 2019, informação verbal).

Eu sou de uma família bem do interior mesmo, a gente morava na zona rural de Ibatiba, mais precisamente em Criciúma. Eu perdi meu pai aos três meses de idade, então a minha mãe que ficou sozinha e voltou para casa da minha avó e eu não sou muito adepta a lavoura, a “apanha do café” apesar da minha mãe e a minha família inteira ter sido criada nesse meio. Fui várias vezes, cresci na roça, então o trabalho da lavoura, do gado, a gente teve que aprender de uma forma ou de outra para ajudar em casa, mas eu sempre gostei muito de estudar, diferente de todas as minhas outras primas e primos da minha família eu sempre tive uma queda maior para os livros (HELLENA, 2019, informação verbal).

[...] na minha sala eu via muita diferença de renda de alunos, tinha aluno que veio de escola particular e estudava junto comigo, tinha aluno que veio de uma roça muito, muito, muito, muito pobre, assim sabe, de não ter nem internet. Igual a mim. Eu na minha casa, eu vivi todos os anos que eu estudei aqui, nunca teve internet. Eu estudava, anotava tudo do quadro. Tudo, tudo! O professor enviava e-mail, a única forma de eu poder ver, era vir aqui. Eu nem tinha notebook. Nossa, eu passei um perrengue aqui para estudar! (MARIANA, 2019, informação verbal).

Tais relatos, como afirmamos acima, são paradigmáticos pois refletem a realidade de muitos estudantes do Ifes-Ib. Sejam os alunos da zona rural, como no caso da Hellen e da Mariana ou da zona urbana como o da Clara, a vulnerabilidade social é

³² As respostas discursivas constantes no questionário, quando citadas, são transcritas em itálico, observadas as regras gerais de apresentação das citações.

evidente. Nesse sentido a Política de Assistência estudantil revelou-se como de suma importância para a continuidade e conclusão do curso por esses alunos. Nas palavras da Mariana:

Se não fosse o auxílio eu nunca iria conseguir passagem, pagar a passagem para vir para cá. Meus pais não iam bancar a minha passagem, a da irmã gêmea comigo e da mais velha. Meus pais não iam... Então se não fosse o auxílio eu não iria conseguir estudar aqui. É de suma importância o auxílio, eu acho que ajudou demais eu poder vir aqui estudar, porque às vezes, até para eu imprimir as coisas, o auxílio ajudava. Para imprimir um trabalho. Às vezes o professor passava os slides, e como eu não tinha o computador, eu tinha que imprimir tudo, porque a única forma de eu estudar ou era anotar tudo e às vezes não dava porque o professor passava correndo, ou era imprimir os slides. A gente tinha um auxílio, que era o auxílio didático, que a gente podia imprimir esses slides. E era muito bom, entendeu. [...] Porque eu podia imprimir os slides e estudar em casa, ao invés de ter que vir aqui toda a vez, ir lá na biblioteca, abrir o e-mail e estudar (MARIANA, 2019, informação verbal).

Tal depoimento reflete a situação de muitos estudantes, que devido a sua situação econômico-financeira não teriam condição de concluir seus estudos. No caso da Mariana, ela destacou o auxílio didático, voltado para socorrer os estudantes na compra de, uniforme, material escolar, e também, como ela ressaltou, para fazer cópias de slides do material dado em sala, uma vez que ela não teria condições de acessar o material disponibilizado pelos meios digitais. Do mesmo modo, o auxílio transporte era fundamental para permanência dos estudantes no campus, evitando-se a evasão daqueles que moravam em outros municípios da região. Nas palavras da Hellena: “*Se eu não tivesse os auxílios, se não tivesse a estrutura que tinha, eu não teria conseguido continuar*” (HELLENA, 2019, informação verbal). Depoimento que confirma a necessidade de muitos quanto aos auxílios.

Ao lado dos auxílios, destinados àqueles alunos, como dito anteriormente, em situação de vulnerabilidade social, há também as bolsas de Iniciação Científica, bem como as bolsas de monitoria, destinados aos estudantes que se colocavam à disposição para auxiliar os colegas em disciplinas nas quais havia um índice maior de dificuldade de aprendizagem e que apresentavam inclusive retenção ou reprovação dos estudantes. Também neste caso, tais auxílios representavam uma tranquilidade na visão dos egressos, como nos relata o Emanuel:

Eu acho que, primeiro, ele [o auxílio] possibilita ficar mais tempo no campus, para você se manter, comprar um lanche, eu vou fazer tal coisa, você tem aquele dinheiro da sua bolsa. E os meus amigos gostavam também

porque a gente aprendia desde novo a administrar nosso dinheiro. Na época a gente tinha uma bolsa de cem reais, por exemplo, que era a bolsa de iniciação científica, a gente fazia muita coisa com aquilo. “- Ai, vamos sair?” “- Vamos.” A gente precisa comprar um livro. A gente pode usar esse dinheiro. ajudava muito (EMANUEL, 2019, informação verbal).

Tal possibilidade de permanência no campus, como relata o Emanuel, é fundamental para a permanência no curso, como afirmado acima.

Os dados apresentados possibilitam um conhecimento do perfil dos egressos dos cursos técnicos Ifes-Ib no período objetivado por esta pesquisa. Em sua grande maioria, são jovens, dentro da faixa etária considerada ideal para a conclusão do curso, diferente como observado para a média geral do estado e do município. São residentes, em sua grande maioria, da região do entorno da cidade de Ibatiba, compreendendo de modo especial, as cidades de Lajinha, MG e Iúna, ES e Ibitirama, ES. São em sua maior parte, mulheres, como observado, devido às questões socioeconômicas da realidade dos trabalhadores do campo e das pequenas cidades do interior do país; e, também, como observado, das determinações estruturais sobre a cultura e também sobre as relações interpessoais. A grande maioria dos egressos são brancos, em contraposição aos números apresentados pelo último recenseamento do IBGE. Por fim, confirmando os dados estatísticos quanto ao IDHM do município de Ibatiba, mas também dos municípios da região, são – dado a sua renda, sua filiação a programas sociais do governo, e ao recebimento de auxílios estudantis – em sua grande maioria, em situação de pobreza ou vulnerabilidade social.

Depreende-se pois o papel social do Ifes-Ib diante desta realidade. A presença de um campus de um Instituto Federal em uma realidade como a de Ibatiba – entendendo-se que a educação pode trazer consigo uma dimensão libertária e transformadora – traz consigo a possibilidade de seus estudantes e egressos romperem com a reprodução característica do sociometabolismo do capital. Cumpre verificar adiante se, em que termos, podem ser verificados tais elementos, e se a educação que estes estudantes recebem são para a terminalidade – possibilitando sua inserção no mercado de trabalho ou para a continuidade – abrindo-lhes a possibilidade de darem prosseguimento aos estudos.

4.3. O Ifes – Campus Ibatiba e o desenvolvimento regional

Na terceira parte deste trabalho, ao se tratar da criação dos IFs, apresentou-se como um dos objetivos destes o desenvolvimento regional e o fortalecimento do arranjo produtivo local. Apresentou-se também um panorama da realidade socioeconômica do município de Ibatiba – município sede do Ifes-Ib, compreendendo sua realidade como semelhante aos demais municípios da região dos quais originam também os estudantes da instituição. Abordou-se a perspectiva de que os IFs estavam sendo criados, em 2008, dentro de um projeto de favorecimento para o desenvolvimento das localidades onde os campi seriam inseridos. Ao se analisar os discursos do presidente Lula a esse respeito, percebe-se que o conceito de desenvolvimento era uma constante em seus discursos. Por ocasião do 30º aniversário da Embrapa, o presidente Lula fez uma comparação, na qual se demonstra sua compreensão da necessidade da intervenção do Estado para que haja desenvolvimento:

Nós sabemos que desenvolvimento não brota espontaneamente. Não basta ter solos férteis, água abundante e 365 dias de sol por ano. É preciso mais que isso. Para brotar, o desenvolvimento exige muitas transformações, um plantio cuidadoso de políticas estratégicas com uma noção muito clara do que se quer colher e de como se pretende repartir os frutos. Um país deve escolher o seu próprio destino, com definição política de prioridades. Sem tecnologia de ponta, sem pesquisa para induzir e apoiar a produção, nenhum povo consegue acelerar seu crescimento, reduzir as desigualdades e conquistar um espaço digno no mundo globalizado (KAMEL, 2009, p. 234).

Tal compreensão da função do Estado em prol do desenvolvimento ficou manifesta já na Carta ao Povo Brasileiro, escrita por Lula nas eleições de 2002 (SILVA, 2002). Segundo Bresser-Pereira (2019) em seu artigo *Do antigo ao novo desenvolvimentismo*, havia então a percepção de que o Consenso de Washington³³,

³³ Bresser-Pereira apresenta a ortodoxia tradicional, predominante do Consenso de Washington da seguinte maneira: “uma ideologia exportada para os países em desenvolvimento; uma estratégia antinacional que, apesar de sua generosa oferta de promover a prosperidade entre os países de renda média, atende, na verdade, os interesses das nações ricas em neutralizar a capacidade competitiva desses países. Esse discurso, conforme aplicado no Brasil desde a década de 1990, diz quatro coisas: primeiro, que o maior problema do país é a falta de reformas microeconômicas capazes de permitir que o mercado funcione livremente; segundo, que, mesmo após o fim da inflação desenfreada em 1994, o controle da inflação continua sendo o principal objetivo da política econômica; terceiro, que, para realizar esse controle, as taxas de juros precisam inevitavelmente ser altas, em razão do risco soberano; quarto, que o “desenvolvimento é uma grande competição entre os países para obter poupança externa” e que os déficits em conta corrente implícitos e a valorização do câmbio provocada pelas entradas de capital não são motivo de preocupação (BRESSER-PEREIRA, 2019, p. 9).

depois de mais de 20 anos, ainda não tivesse proporcionado aos países em desenvolvimento um crescimento, e, ao invés, havia arrastado os países desenvolvidos ou não a uma crise de seu modelo econômico.

Em um livro instigador e profundo do coreano Há-Joon Chang (2004) o autor parte do questionamento quanto aos motivos que levaram os países hoje desenvolvidos a enriquecerem de fato? Ao recuperar a história desses países, o autor afirma que estes hoje escondem o segredo de seu sucesso. O autor conclui que se os baluartes do liberalismo da atualidade tivessem no passado adotado as políticas econômicas que recomendam aos países em desenvolvimento, estes não ocupariam os lugares que ocupam hoje na economia.

Vasconcellos (2017), seguindo as contribuições de Bresser-Pereira (2019); Cepêda (2012) e Silva (2013) aponta as diferenças entre o velho desenvolvimentismo – característico da segunda metade do século XX e o novo desenvolvimentismo, dos inícios do século XXI:

O Velho Nacional Desenvolvimentismo, doravante resumido em VND, foi gerado e implementado em economias pobres, então tinha como objetivo central a acumulação primitiva de capital e a revolução industrial; Já no Novo Desenvolvimentismo, aqui resumido por ND, foi pensado e planejado para economias de renda média – os países em desenvolvimento –, as quais já contavam com uma indústria nacional e encontravam-se numa fase superior do capitalismo, pretendendo alcançar a condição de economias desenvolvidas. O VND baseou sua revolução industrial na substituição de importações; já o ND alcançou suas boas taxas de crescimento com o aumento da exportação via inovação e com a ampliação da demanda interna por consumo. O VND tinha o Estado como investidor direto, já o ND entende e administra o Estado como criador de oportunidades de incremento da economia pelo investimento – via BNDES, ou auxílios do Banco Central – e pela redução das desigualdades. Para o VND, a política industrial é central para o desenvolvimento; para o ND, até por uma aproximação dos governos neodesenvolvimentistas – aqui numa referência ao Brasil, com os governos petistas - com o agronegócio pelo incentivo à inovação e à exportação, fundamentada na tese das vantagens comparativas, a indústria é subsidiária do desenvolvimento. O VND tinha ênfase no crescimento, tendo no clássico lema "crescer para repartir" uma boa ilustração; já o ND tem ênfase na redistribuição e equidade (VASCONCELLOS, 2017, p. 26).

Como já demonstrado anteriormente neste trabalho, tais políticas econômicas não deixaram de ser marcadas por intensas contradições, com concessões de grande porte para os grandes investidores financeiros. Não é o escopo no momento aprofundar por demais na seara das discussões econômicas, contudo, quando se aborda a questão do desenvolvimento regional é importante levar em consideração as diretrizes gerais que

levaram ao projeto de implantação dos IFs no que diz respeito a seu objetivo expresso de favorecer ao desenvolvimento das regiões do país a partir de seus municípios-polo.

No que diz respeito ao desenvolvimento proporcionado pelo Ifes-Ib no período de 2010-2017, a análise baseada em dados estatísticos torna-se comprometida, uma vez que o campus é ainda muito jovem, completando em 2020, apenas dez anos. O último censo do IBGE ocorreu em 2010, sendo previsto o próximo censo para 2021. Outro dado que torna ainda mais complexa a análise quanto a uma possível contribuição do desenvolvimento regional proporcionado pela presença do Ifes-Ib é a análise de um grupo considerável de economistas que apontam a década de 2011 a 2020, como uma década perdida para a economia, à semelhança do que representaram os anos 80 para o desenvolvimento do Brasil. Tal compreensão é apresentada em artigo de Marcel Balassiano (2019) no Blog do Instituto Brasileiro de Economia:

Por enquanto, a média de crescimento do PIB brasileiro nos anos 2011-18 foi de 0,6%. Se considerarmos a mediana das expectativas de mercado da Focus para os anos de 2019 e 2020 (2,0% e 2,78%, respectivamente), a média da década será de 0,9%, quase a metade de crescimento da “década perdida”. Para a década atual não ser a pior década em termos de crescimento econômico, e conseguir ser “melhor” (ou “menos pior”) do que a década de 1980, o PIB brasileiro teria que crescer, em termos reais, 5,7% tanto em 2019, quanto em 2020, o que parece bastante improvável. Então, podemos concluir que os anos 2011-20 foram mais “perdidos” do que a chamada “década perdida” dos anos 1980 (BALASSIANO, 2019, documento eletrônico não paginado, grifos do autor).

Diante dessa análise, conclui-se que o país mergulhou nesta década em um quadro de estagnação – ou até mesmo recessão – do ponto de vista econômico, o que implica em consequências para o desenvolvimento regional.

De acordo com a análise da Firjan (2019); o nível socioeconômico das cidades brasileiras retrocedeu três anos com a crise econômica iniciada em 2014. O indicador de emprego e renda, um dos avaliados do IFDM – Índice Firjan de desenvolvimento Municipal³⁴ –, levará mais de uma década para recuperar o nível de 2013. Com relação ao último índice divulgado, referente ao ano-base de 2016, seus analistas observam:

³⁴ “O índice monitora todas as cidades brasileiras e a avaliação varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1 maior o seu desenvolvimento. Cada uma delas é classificada em uma das quatro categorias do estudo: baixo desenvolvimento (de 0 a 0,4), desenvolvimento regular (0,4 a 0,6), desenvolvimento moderado (de 0,6 a 0,8) e alto desenvolvimento (0,8 a 1). São acompanhadas as áreas de Emprego e Renda, Saúde e Educação e avaliadas conquistas e desafios socioeconômicos de competência municipal: manutenção de ambiente de negócios propício à geração local de emprego e renda, educação infantil e fundamental, e atenção básica em saúde (FIRJAN, 2019, documento eletrônico não paginado).

A crise econômica, que teve início em 2014 e causou forte recessão no país, fez com que o nível socioeconômico das cidades brasileiras retrocedesse três anos. É o que aponta o Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM), divulgado pelo Sistema FIRJAN (Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro) com base em dados oficiais de 2016, últimos disponíveis. De acordo com o estudo, na comparação com 2015, as áreas de Educação e Saúde tiveram o menor avanço da última década e não compensaram as perdas do mercado de trabalho nos últimos anos. Assim, nesta edição o IFDM Brasil atingiu 0,6678 ponto – abaixo do nível observado em 2013 (FIRJAN, 2019, documento eletrônico não paginado).

De fato, se contrapormos os dados do IFDM do município de Ibatiba de 2010 com o último ano-base em que este foi aferido, a constatação é de que houve um pequeno retrocesso.

Gráfico 17 – IFDM e áreas de desenvolvimento – Ibatiba (2010)³⁵



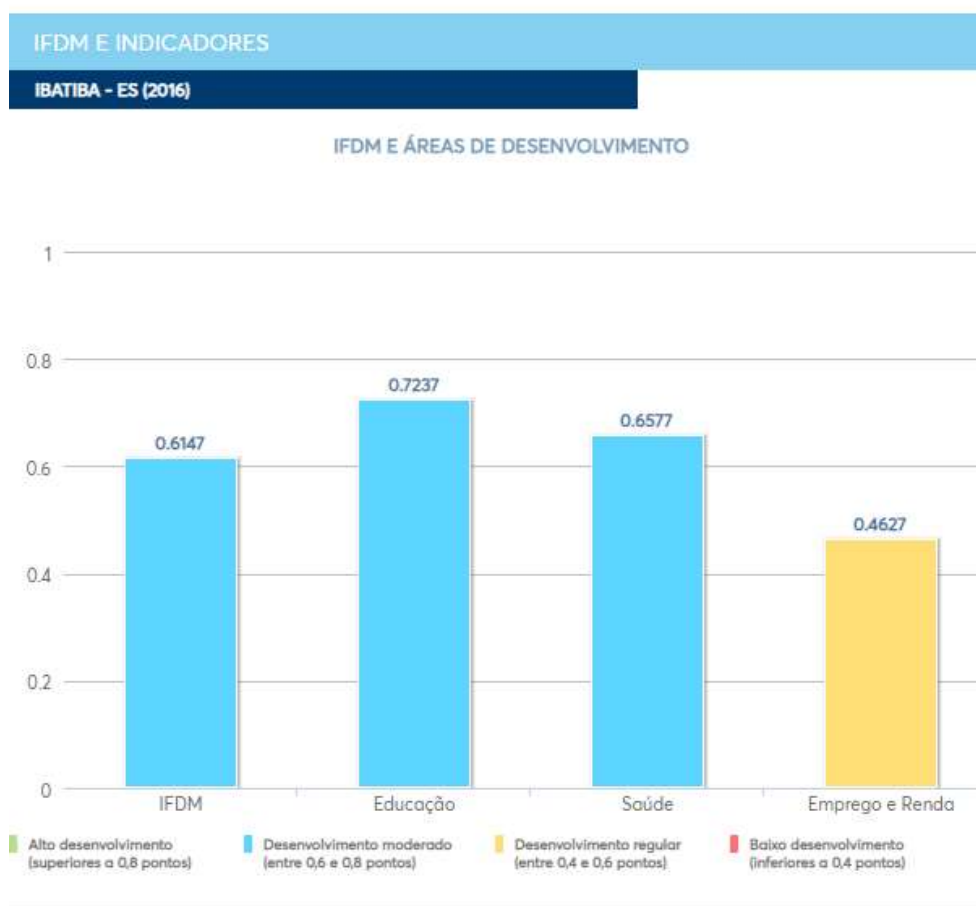
Fonte: Firjan

Pelo IFDM de 2010, observa-se que no consolidado com índice de 0,6252 e no índice da educação 0,7240; Ibatiba atinge a classificação de desenvolvimento moderado, ou seja, entre, 0,6 e 0,8 pontos. Quanto à saúde, com 0,5896; e ao emprego e renda, com

³⁵ Retoma-se o gráfico já apresentado na pág. 103 para fins de uma análise comparativa dos dados.

0,5638, a classificação é de desenvolvimento regular, ou seja, entre 0,4 e 0,6 pontos. O mesmo índice em 2016 apresenta algumas alterações que merecem análise.

Gráfico 18 – IFDM e áreas de desenvolvimento – Ibatiba (2016)



Fonte: FIRJAN

De acordo com o IFDM, o município de Ibatiba em 2010, atingiu o índice consolidado de 0,6240. Em 2016 o índice caiu para 0,6147. Levando em consideração que tal índice é composto pela pontuação em três outros indicadores: educação, saúde e emprego e renda; percebe-se que sobretudo no indicador emprego e renda é que houve uma queda significativa, caindo de 0,5638 para 0,4627. No indicador da educação no município houve uma pequena queda, de 0,7240 para 0,7237; já no indicador da saúde houve uma melhora no índice de 0,5896 para 0,6577. Pode-se inferir que os indicadores – saúde e educação, dependem de diretamente de políticas públicas dos governos do município e do estado, e, por isso no caso da educação – embora haja uma piora do índice, esta foi pequena; no caso da saúde houve uma melhora. Com relação ao emprego

e renda observa-se que há uma correlação maior com questões da economia nacional, sendo um reflexo da crise que atinge todo o país:

Na análise da área de Emprego e Renda, o IFDM destaca que, entre 2015 e 2016, foram fechados quase 3 milhões de postos de trabalho formais no país. Em 2016, apenas 2.254 cidades geraram empregos, ou seja, quase 60% fecharam postos de trabalho, incluindo capitais e grandes centros econômicos (FIRJAN, 2019, documento eletrônico não paginado).

Existe uma correlação intrínseca entre estes elementos que indicam a desigualdade social e a precariedade do acesso ao trabalho e à educação e isso tem consequências importantes ao se pensar as estratégias políticas destinadas a enfrentar os problemas de desigualdade educacional.

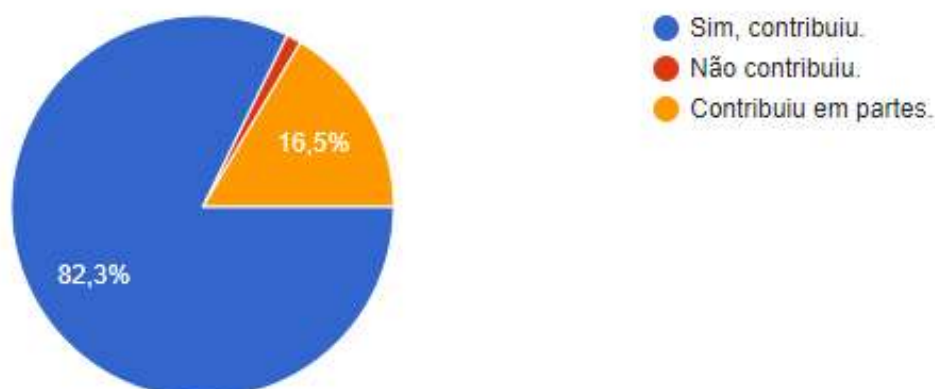
Não se pode pretender responder a esses desafios sem levar em consideração a questão social mais ampla. A baixa escolaridade das gerações anteriores, no caso brasileiro, é um dos fatores do baixo desempenho dos alunos. E isso é resultado de uma herança histórica, de desigualdades preexistentes. As estratégias de ação para alterar esse quadro devem considerar a articulação inevitável entre políticas educacionais e a dimensão social, contemplando os processos de crescimento e desenvolvimento econômico do país (OLIVEIRA, 2011, p. 334).

Tais políticas devem contemplar o desenvolvimento não somente nos grandes centros, mas também nos interiores do país. Embora as políticas dos governos petistas tenham favorecido a certo desenvolvimento regional, o seu ocaso, com a tomada do poder por grupos mais alinhados aos interesses dos grupos econômicos – representados iconicamente pelo capital financeiro –, fez com que tais avanços fossem retraídos, senão anulados em muitos casos.

No questionário enviado aos egressos do Ifes-Ib de 2011-2017, foi apresentada para os egressos a seguinte pergunta: “Na Lei de Criação dos Institutos Federais é apresentado que uma de suas finalidades é contribuir para o arranjo produtivo local. Você acredita que o Ifes – Campus Ibatiba contribuiu para o desenvolvimento de sua região?” A percepção dos jovens egressos foi de que o campus proporcionou algum desenvolvimento, conforme demonstra o gráfico 19.

Na compreensão dos egressos o campus contribuiu para o arranjo produtivo e desenvolvimento local sendo que 82,3% disseram que contribuiu diretamente e 16,5% afirmaram que contribuiu em partes. Apenas um dos respondentes afirmou que o campus não contribuiu nem para o arranjo produtivo local nem para o desenvolvimento regional.

Gráfico 19 – Contribuição do Ifes – Ibatiba para o desenvolvimento local



Fonte: Do autor

Em sua justificativa quanto à forma em que esse desenvolvimento se manifestou de fato, muitos afirmam ser devido à presença de professores, técnicos e mesmo de alunos do instituto, vindos de fora do município, tendo movimentando a economia, como aluguéis, restaurantes, comércio, etc. Outros ressaltam a qualidade do ensino e o fato de os alunos poderem buscar cursos superiores, inclusive em Universidades Federais, o que possibilita que os mesmos possam retornar e atuar em suas áreas de formação superior no município

Nas entrevistas, os egressos foram unânimes em afirmar que a criação do Ifes-Ib incentivou a economia local e proporcionou alguma forma de desenvolvimento. O egresso de 2015, João, demonstra isso em seu depoimento:

Eu acho que favoreceu bastante [o desenvolvimento], tanto na questão de trazer muitas pessoas para Ibatiba. Isso meio que forçou a cidade a se estruturar para receber pessoas para morar aqui, tanto alunos, quanto servidores, porque a gente tem muitos servidores que não são de Ibatiba, a maioria. Então forçou a cidade a se estruturar para isso. Em relação ao arranjo local, a questão dos cursos, eu acho que também favoreceu muito. A gente teve algumas feiras de iniciação científica que apresentaram coisas em relação à produção de café, que é a grande economia da cidade. E a gente pôde ver o público da cidade vindo e os próprios produtores rurais se interessando por algumas coisas feitas aqui, tanto por alunos ou pelos próprios professores que são da área de agrotécnica. Eu creio que foi um impacto muito positivo o Ifes ter vindo para cá (JOÃO, 2019, informação verbal).

Em sua percepção, João parte inicialmente do princípio da moradia, em que o fato de servidores – professores e técnicos administrativos – e estudantes mudarem-se para Ibatiba “forçou” a cidade a se estruturar para receber este fluxo de pessoas. Outro

elemento apresentado por ele, refere-se à dimensão do desenvolvimento científico-tecnológico, apresentado por ele, no que diz respeito à contribuição de feiras em que são apresentadas as pesquisas de alunos e professores sobre temas diversos, e, mais precisamente, em alguns casos, para a agricultura, contribuindo para novas técnicas de produção.

Em seu depoimento, o egresso Lucas, concluinte de 2016 aponta também para a questão do fato de estudantes e servidores vindo fixar residência em Ibatiba para estudar ou trabalhar, mas também para o impacto da formação destes estudantes para a cidade e região:

Os alunos estão mais bem preparados para o mercado de trabalho e para se graduar em algum curso superior. [...] Ainda é cedo você falar que ajudou bastante, porque por exemplo, uma pessoa que formou em 2015, ele ainda está graduando em outra cidade, e depois, ele pode voltar para cá e trabalhar aqui, ou seja, ele vai trazer de novo a economia dele para cá, e ele já vai estar graduado, ou seja, meio que vai trazer um pouco a economia para cá (LUCAS, 2019, informação verbal).

Tal percepção do aluno quanto a uma contribuição profissional dos egressos formados no Ifes-Ib pode ser confirmada a depender de algumas variáveis. A partir de dados revelados pelo questionário enviado aos egressos, uma parte significativa de egressos estuda atualmente em outras cidades do país. Na percepção do Lucas, o retorno destes estudantes traria um desenvolvimento local uma vez que estes aplicariam em sua cidade e região seus conhecimentos, e há probabilidade de que isto venha a acontecer. Porém, não há uma segurança de que estes estudantes, diante da experiência da vida em outras localidades, novas redes de relacionamento e inclusive novas propostas profissionais, venham exercer seu trabalho em Ibatiba e região.

Em seu depoimento, a egressa Clara, relatou alguns aspectos do impacto socioeconômico da implantação do Ifes-Ib para Ibatiba, partindo de elementos simples, como o cartão de crédito, para elementos mais estruturais, como os impactos de alguns cursos para a economia de algumas de algumas famílias.

[...] Em 2011 havia pouquíssimas casas para aluguel aqui, na cidade. Hoje nós já percebemos que tem muitos imóveis de aluguel. Em 2011, não se ouvia falar em cartão de crédito aqui na cidade, isso foi uma realidade que foi sendo construída assim que os profissionais foram chegando: “- Mas como que aqui não tem cartão, não tem máquina de cartão de crédito? não posso fazer uma compra no crédito?” E aí, com isso, começou a cobrar mais nos estabelecimentos. Os estabelecimentos precisariam se reformular, se atualizar para atender um público que era diferente do que nós tínhamos

aqui. E com relação a trabalho também. Todas as pessoas que estavam aqui, elas precisariam de um apoio, então em casa, fala-se de domésticas, não é? Então, também emprego para essas pessoas que fazem faxina, esses profissionais que prestam serviço. E isso foi se ampliando... Então hoje tem muito mais gente que tenha possibilidade de trabalhar em uma outra coisa sem ser na lavoura, falando de uma cidade que tem a produção cafeeira como a principal. Então, em julho, em agosto, o pessoal está na lavoura, e agora não mais, porque as donas de casa podem estar na casa das outras pessoas, cuidando dessa realidade. Eu percebo que a visão também da população se modificou quando o Instituto chegou. Os cursos oferecidos, aí depois o Pronatec, formando profissionais para atuar: gesseiro, costureira... Então eu percebo que esse incentivo, foi fazendo que os empregos fossem aparecendo, mesmo que na condição de autônomo, mas foram dando outras... foram trazendo outras oportunidades para uma população que antes só tinha uma: trabalhar na lavoura ou então ter um negócio próprio. [...] O curso Pronatec, aí depois [foi] um curso em parceria com o Cras³⁶, de corte e costura. Isso favoreceu muitas mulheres. Ainda, o “Mulheres Mil”, se eu não estou enganada. Esse de corte e costura, e tinham vários, tinha florista, tiveram cursos de biscuit, doces, eu não sei o nome desse curso de doce... Então outros cursos também que ampliaram esse mercado. [...] Então as famílias estavam aqui. E aí sempre que tinha uma oportunidade, os beneficiados eram aqueles que realmente precisavam. Eram aqueles que estavam lá no cadastro único. O Cras tinha acesso a quantidade de pessoas que poderia ir, e aí a seleção era feita de acordo com a renda. E daí muita gente da comunidade estava aqui dentro, se especializando, para ofertar depois um serviço. Então acho que o desenvolvimento começou aí quando foi possível... quando as pessoas acreditaram que seria possível transformar a sua ferramenta de trabalho a partir de educação, a partir de uma formação (CLARA, 2019, informação verbal).

Tal percepção da Clara, que fez parte da primeira turma do curso Técnico Integrado em Meio Ambiente do Ifes pode ser analisada em dois aspectos. O primeiro, do impacto da implantação de um campus de Instituto Federal em uma cidade pequena, de interior, com reduzida atividade econômica. O exemplo citado pela egressa, quanto ao uso do cartão de crédito, é paradigmático desta realidade, que com passar do tempo foi transformada. Soma-se, ainda na perspectiva deste primeiro aspecto econômico, a questão da disponibilidade de imóveis para aluguel. Nos quase dez anos de história do Ifes-Ib a cidade de Ibatiba teve que se estruturar para receber estudantes e servidores, como já afirmado acima.

Um segundo aspecto, apresentado pela Clara, foi a questão dos cursos profissionalizantes trazidos também pelo Ifes-Ib. Embora não façam parte do cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, objeto desta pesquisa, tais cursos e capacitações trouxeram melhores condições de trabalho para muitos trabalhadores que através deles, capacitaram-se melhor para o mercado de trabalho.

³⁶ Centro de Referência de Assistência Social.

Como afirmado anteriormente, é difícil quantificar os impactos socioeconômicos da implantação do Ifes-Ib tanto pelo fato de sua recente implantação, quanto pelo fato de não se dispor ainda de dados estatísticos oficiais que embasem esta avaliação. A estes dois fatores soma-se a crise econômica da segunda década do século XXI que afetou o país como um todo. Na percepção dos estudantes, a partir de dados empíricos, da sua convivência cotidiana, ao se utilizar a estrutura dos serviços disponíveis na cidade, houve relativo progresso na construção civil, no comércio, na prestação de serviços e também na geração de empregos, com a resultante circulação de capital. Outra perspectiva aponta para os impactos positivos da educação e formação dos egressos do campus. De qualquer maneira, são dados inconclusivos e frágeis, a serem verificados somente no futuro, com outros trabalhos e pesquisas.

4.4. O ensino no Ifes – Campus Ibatiba. Um ensino para a terminalidade ou continuidade?

Revela-se central e necessária nesta pesquisa uma análise do ensino no Ifes-Ib. Tal análise, realizada tendo-se por baliza os referenciais teóricos da segunda parte deste trabalho e a contextualização de sua terceira parte, referente à criação dos IFs e, conseqüentemente do Ifes-Ib.

Diante da perspectiva histórico-dialética, tem-se por parâmetro para a educação profissional, os pressupostos apresentados, a partir da proposta marxista por uma educação politécnica ou omnilateral, em contraposição à educação burguesa, nas suas mais diversas facetas. A reafirmação desse referencial faz-se necessária nesse momento do trabalho, uma vez que sobre a educação profissional, em termos de políticas públicas, pairam sempre os espectros do tecnicismo, da polivalência e da dualidade. A educação, dialeticamente, apresenta-se com duas possibilidades. Por um lado, a educação exerce no Estado burguês a função de Aparelho Ideológico do Estado, AIE (ALTHUSSER, 1985), objetivando assim superestruturalmente um controle sobre a sociedade civil. O conceito de hegemonia, em Gramsci (2007), expressa esse controle, a partir do qual, a ideologia da classe dominante se transforma em senso comum. Contudo, por outro lado, a educação na concepção Gramsciana pode minar as estruturas capitalistas. Segundo Barbara Freitag (1986) o conceito de hegemonia ao lado do

conceito de sociedade civil que permitem que se pense a educação a partir de seu caráter emancipatório:

Permitem elaborar um conceito emancipatório de educação, em que uma pedagogia do oprimido pode assumir força política, ao lado da conceituação da educação como instrumento de dominação e reprodução das relações de produção capitalistas (FREITAG, 1986, p. 38).

Cumprido, neste momento, analisar quanto ao ensino no Ifes-Ib como dialeticamente se concretiza a dimensão hegemônica do projeto burguês, este objetivando a reprodução das relações sociais de produção; ou, por outro lado, abre-se a possibilidade libertária de uma pedagogia – não idealisticamente como a expressão pedagogia do oprimido, utilizada pela autora, leva a inferir – mas na concretude de uma pedagogia que criticamente e concretamente possibilite uma ruptura dessa reprodução.

Diante da identidade dos IFs, com sua proposta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, muitas vezes, deduz-se, que o sucesso deste modelo de educação realizar-se-á a partir da inserção dos egressos no mercado de trabalho. Haveria, portanto, uma terminalidade do ensino com a conclusão do ensino médio. Ainda é atual a análise de Bárbara Freitag (1986), com relação à terminalidade e contenção no ensino brasileiro. A autora, em seu livro *Escola, Estado e Sociedade* fez, em 1975 uma análise da educação no Brasil, observando na primeira década do regime militar instalado no país a partir do Golpe de 1964, elementos de planejamento educacional, à serviço dos interesses burgueses. Segundo a autora, havia para além da consciência da necessidade de uma melhor formação do trabalhador – mesmo que rudimentar e limitada – uma outra necessidade, a de se manter, como em todo Estado burguês a reprodução das relações sociais de produção.

Naquele momento, fez-se a opção nacional por um ensino médio, conjugado com o ensino técnico. Desse modo, sob a égide do jargão de formar trabalhadores para o mercado de trabalho, havia a realidade de conter no ensino médio a formação da classe trabalhadora. Uma nova característica é agregada ao exército social de reserva, ou seja, dos trabalhadores desempregados à espera de uma oportunidade, mesmo que precarizada e sub-remunerada de trabalho: a autoconsciência do trabalhador de que o fato de ele não conseguir emprego é devido à sua má formação e sua incapacidade; e não devido a questões estruturais de uma sociedade estruturalmente excludente. Com cursos noturnos, conjugando ensino técnico com base comum curricular, com

profissionais da educação mal formados, o aprendizado era prejudicado. Contudo, o título do ensino técnico, fornecia às massas um novo status até então, impensável para uma grande maioria. Aliado a este elemento estava a contenção. Concluído o ensino médio, com uma qualificação profissional, diminuía a pressão da classe trabalhadora para o acesso ao ensino superior. Nas palavras da autora:

Em nível de 1º, mas especialmente de 2º grau³⁷ as medidas de racionalização (ensino integrado, terminalidade) visavam criar profissionais de grau médio, diretamente aproveitáveis no mercado de trabalho e com isso desviar a atenção dos jovens para os níveis superiores. Ao mesmo tempo se asseguraria a reprodução da estrutura de classes: cursariam os níveis superiores somente os estudantes de classe alta e média alta, fazendo os cursos profissionalizantes os de classe baixa. Essa reestruturação do sistema de ensino como um todo resolvia aparentemente dois problemas em um golpe: 1) formar profissionais em diferentes níveis e em diferentes especializações que a qualquer momento pudessem ser aproveitados pelo mercado de trabalho; 2) atenuar as tensões e os conflitos sociais surgidos com o estrangulamento da única via de ascensão social mais ou menos promissora, o estudo acadêmico (FREITAG, 1986, p. 130).

Apesar de terem-se passado mais de 40 anos deste texto, tais observações permanecem atuais. Houve sim, como observado anteriormente uma estruturação para o ensino técnico no caso dos IFs. Os investimentos na estrutura física, na remuneração e formação de docentes, nos projetos de iniciação científica denotam uma diferença significativa com relação ao ensino técnico daquele tempo. No entanto, ainda há um gargalo com relação à demanda de profissionais de muitos dos cursos oferecidos, mantendo-se ainda a formação de um exército social de reserva. Por outro lado, a expansão de cursos superiores, seja nas faculdades e universidades privadas, com ampla oferta de cursos, bolsas e financiamentos; seja nas universidades públicas, cujo melhor exemplo é o Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni –, facilitou o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Cabe observar se tal acesso configura uma possibilidade de emancipação da classe trabalhadora ou, ao contrário, mesmo com a conclusão dos cursos superiores uma nova forma de reprodução, uma vez que a posse do título não implica necessariamente uma inserção no mercado de trabalho com a remuneração e as prerrogativas idealizadas com a conclusão do curso.

³⁷ Equivalentes ao Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, nos tempos atuais.

Para uma análise destes elementos no Ifes-Ib, partiu-se do levantamento dos motivos que levaram os jovens estudantes a optarem pelo estudo na instituição, diante do elemento apresentado por eles, da qualidade do ensino, objetivando compreender tal conceito, mas também a autocompreensão dos egressos com relação ao mesmo. Em seguida se avaliará as questões relativas à terminalidade, ou seja, se os egressos deram por terminados seus estudos e inseriram de alguma forma no mercado de trabalho; ou se deram continuidade em sua formação, cursando o ensino superior. Neste segundo quadro, faz-se necessária uma análise dos cursos com suas potencialidades dentro da realidade de uma cidade do interior marcada, como demonstrado, por grandes problemas sociais.

Com relação ao ensino nos IFs é corrente a afirmação de que nestes se tem um ensino “público, gratuito e de qualidade”. Dentro de uma perspectiva histórico-dialética é imperativa a defesa de uma escola pública, e, até mesmo, estatal, uma vez que sem uma intervenção do Estado, mediada inclusive pelo embate das forças de organização social em defesa do ensino das classes trabalhadoras, a educação pública tende a não se efetivar. Fora a discussão quanto ao financiamento da educação pelos impostos pagos pelos cidadãos, o ensino público no Brasil é considerado gratuito, no sentido de que não se paga diretamente para dele se fazer uso. Quanto à terceira característica deste bordão é que se faz necessário aprofundar a discussão. O que é um ensino de qualidade? Quais suas características? Entra-se, nesta perspectiva, em um campo onde também não há consenso, pois de acordo com o modelo de educação que se defende, com os objetivos inerentes a cada modelo, tem-se também o ideal de qualidade para este modelo.

Antonio Bosco de Lima (2017), problematiza os princípios de qualidade, em um trabalho que sintetiza muito bem a discussão quanto ao tema. O autor afirma:

Categorizar qualidade é substancial para a compreensão da efetividade das ações educativas, exigindo-se inicialmente problematizar a possibilidade da qualidade – ou seja, de qual qualidade tratamos –, no sistema capitalista. Quando investigamos a educação estamos focando o trabalho imaterial, subjetivo, desenvolvido ao longo da vida. Como ponderar, medir, dimensionar tal forma de trabalho? Não será com padrões quantitativos e padronizados, mas com aferições de uma racionalidade emancipatória, quer dizer, parâmetros que introduzam formas de planejamento/avaliação participativas, coletivas, emancipatórias, que impliquem tratar a educação escolar em modelo mais amplo de educação contemplando sua dimensão histórico-crítica (LIMA, A., 2017, p. 58).

A discussão, portanto, não é uma questão conceitual de qualidade, dentro de uma pseudoneutralidade dos conceitos. Inerente a cada definição de qualidade está um projeto de educação com suas características e consequências práticas para o educando e para a sociedade como um todo. Não é por acaso que o autor logo apresenta que uma “racionalidade emancipatória”, com seus desdobramentos devam permear todo o processo de avaliação da qualidade.

Lima (2017) apresenta algumas visões reducionistas quanto ao conceito de qualidade e sua aferição. Uma primeira visão reconhece o conceito de qualidade envolvido por uma complexidade; sendo este um axioma vago, pois a educação pode ser exposta e compreendida de modo simples. Uma segunda sugestão liga a qualidade à eficácia da escola preestabelecida por índices e padrões externos. Este é o modelo de qualidade mensurada por avaliações como o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –. Uma terceira opinião é mais conteudística. Nesse caso a qualidade é mensurada pelos conteúdos apreendidos pelos alunos. Uma terceira perspectiva é relacionada à eficiência e eficácia. Desse modo, avalia-se o aspecto econômico, avaliando-se o custo *per capita* no processo de aprendizagem. Este modo bem caro aos tecnocratas do ministério e secretarias de educação aproxima as escolas dos modelos de gestão das empresas privadas.

Na visão de Lima (2017), um dos autores que se aproxima de uma visão de qualidade com relevância social e política é Soares (2012), pois:

Para ele, qualidade da educação está relacionada com qualidade da organização escolar, condicionando-se como avaliação se as estruturas da escola estão funcionando, buscando-se averiguar:

- a) Concretização do direito de aprender;
- b) Se existe infraestrutura adequada para atender a tal direito;
- c) Se há relevância naquilo ensinado;
- d) Se existem recursos suficientes para tal;
- e) Se existe uma articulação social entre escola-comunidade. (LIMA, A., 2017, p. 59)

Há um avanço nesta perspectiva com relação às outras apresentadas anteriormente, pois o autor apresenta elementos de uma abordagem social da qualidade da educação. Lima (2017, p. 59) aponta que lhe faltam os aspectos políticos incluindo: “a) se a gestão de fato requer autonomia e participação ampla e, b) se o projeto de educação enreda num modelo emancipador ou concentra as amarras do conservadorismo”. A educação é ambiente de disputa, de embate entre classes e projetos

de poder. Justamente por este motivo devem estar articuladas, junto à perspectiva social apontada por Soares (2012), a perspectiva política.

O modelo pelo qual se mensura, do ponto de vista governamental, a qualidade educação no Brasil torna-se impositivo para todos os envolvidos no processo educacional – professores, supervisores, inspetores escolares, diretores – padronizando materialmente a educação e não se levando em consideração as diferenças sociais, culturais e econômicas dos mais diferentes ambientes escolares do país. Tais parâmetros referem-se a um valor de mercado da educação. Tais elementos levam a um ranqueamento da educação e a competitividade, no qual a referência, muitas das vezes são as escolas privadas que trabalham na perspectiva da qualidade conteudística, voltadas exclusivamente para o sucesso em exames como o ENEM ou os vestibulares das universidades.

Lima (2017) aponta para alguns elementos necessários para a qualidade social e politicamente construtora da/para transformação social:

- a) relacionar a educação escolar ao campo da educação ampla, buscando estabelecer fins sociais à educação;
- b) condicionar as relações subjetivas e objetivas que formam o campo da educação formal, buscando excelência na formação e no ambiente de trabalho;
- c) tornar indissociável a correlação ensino-aprendizagem, de modo que seja considerado ensino quando há uma configuração de aprendizagem.
- d) tornar indissociável a vinculação, planejamento e avaliação, superando as perspectivas burocráticas e tecnicistas de se planejar para posteriormente avaliar;
- e) condicionar o ensino formal com o mundo político e econômico, de modo que os conteúdos tenham uma existência prática e essencial para entender a simetria entre infra e superestrutura.
- f) tomar como centro das relações de ensino-aprendizagem a gestão democrática, requerendo-se auto-organização de docentes e discentes;
- g) com a elaboração e implementação dos Planos Municipais de Educação (PMEs), os CMEs têm a função e o papel de contribuir com o monitoramento e o controle social dos planos, observando-se que os dois últimos itens, ‘f’ e ‘g’, precisam ser regulamentados/normatizados, cabendo, desse modo, aos conselhos, um papel importante para o monitoramento da qualidade social e política da educação brasileira (LIMA, A., 2017, p. 64-65).

Compreende-se desse modo uma educação voltada para a realidade dos alunos, com um currículo que possibilite aos mesmos a compreensão do mundo em que vivem. Ao mesmo tempo, pode-se afirmar que nesta perspectiva o método se aproxima do conteúdo na perspectiva de que todo o processo educacional é permeado pela participação e pela democracia. Na terceira parte deste trabalho foram apresentadas

algumas limitações no campo da participação democrático-política, evidenciadas pela ausência de um PPP, específico para o Ifes-Ib. Ao mesmo tempo, observa-se um fechamento do município quanto ao Conselho Municipal de Educação, a compreensão de sua função e papel³⁸. O Ifes-Ib caso queira cumprir com sua missão no campo educacional, com relação aos seus educandos e com relação à realidade em que está inserido, precisa repensar as formas de participação no interior da instituição e o seu papel como agente na construção política da educação na região em que está inserido.

Para abordar a questão do ensino do Ifes-Ib, neste trabalho, parte-se da experiência e da compreensão dos próprios alunos com relação ao ensino que receberam e construíram no período em que estiveram no campus.

Uma questão colocada para os egressos foi acerca dos motivos que os teriam levado ao estudo no Ifes³⁹. O respondente poderia para essa questão escolher mais de uma opção. 51 egressos, 64,4%, responderam que escolheram o curso porque “queriam cursar o ensino médio”. Índice aproximado foi o dos que afirmaram que a escolha foi “porque no Ifes viam mais possibilidade de sucesso no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio” –; com 47 respondentes, 59,5%. Nenhuma outra opção obteve mais que dez respostas no total. Seis alunos afirmaram que optaram pelo curso porque queriam ser Técnicos em Meio-Ambiente ou Técnicos em Florestas. Quatro egressos afirmaram que escolheram o curso por questões relacionadas ao turno, matutino ou vespertino, por questões de mobilidade ou escolhas pessoais. Três afirmaram ter escolhido o curso por opção dos pais e um disse ter feito a opção porque disseram que o Ifes tinha ensino de qualidade.

³⁸ Uma experiência foi significativa: em 2017 e 2018, por várias vezes o autor deste trabalho procurou a Secretaria Municipal de Educação do Município de Ibatiba para empreender uma pesquisa sobre o Conselho Municipal de Educação, em um trabalho empreendido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Conselhos Municipais no Brasil – GEP/CMEBr –. Grupo vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED-FACED-UFU. Na ocasião o secretário, demonstrou certa surpresa quanto a abordagem quanto ao CME. Percebeu-se que ele desconhecia seu funcionamento e também o fato de o mesmo ser o presidente. Nas abordagens posteriores, quando foi solicitada a lei de criação do CME e a participação do autor nas reuniões, tais solicitações foram postergadas, sem serem atendidas.

³⁹ Uma questão já mencionada, mas que se faz necessário retomar a título de informação, é que o número de egressos do curso Técnico em Meio-Ambiente é maior do que o de técnico em Florestas. Enquanto o primeiro teve um total de 57 respostas (72,2%) o segundo obteve apenas 22 respostas (27,8%). Tal desproporção deve-se ao fato de o curso Técnico em Florestas ser mais recente, iniciando em 2013, e contar em seus anos iniciais com número menor de vagas do que o curso Técnico em Meio-Ambiente.

Diante deste quadro pode-se verificar que a grande concentração de respostas revelando a opção pelo ensino médio, por uma busca em uma determinada visão de qualidade, entendendo que o Ifes ofertava um ensino médio para além da média de aprovação do que as outras opções em sua região. Aqueles que disseram optar pelo curso por causa do curso técnico foram um número muito inferior. Ainda no questionário, foi aberta a oportunidade de explicarem melhor suas respostas de forma discursiva. Eis algumas das afirmações:

A região carece de escolas de boa qualidade. Ao saber da existência do Ifes-Ibatiba, vi uma oportunidade de ter uma melhor educação, tendo em vista que não teria condições de ir para longe (por exemplo, Vitória) para cursar o ensino médio. Portanto, escolhi o Ifes, mesmo sem ter interesse no curso oferecido, devido a qualidade notória da rede federal de ensino⁴⁰.

O Ifes era uma oportunidade a mais, um ensino de qualidade que proporcionaria uma melhor formação. Assim se tinha a oportunidade de concluir o ensino médio com uma boa formação e ainda ser técnico em meio-ambiente. Dessa forma vi o Ifes como uma chance de se obter uma educação de qualidade e posteriormente conseguir entrar em uma universidade⁴¹.

Sempre estudei em escola pública e tinha o sonho de cursar uma faculdade. Percebi, ao longo do tempo, que as pessoas que terminavam o ensino médio na minha escola de origem não tinham essa oportunidade por não terem notas suficientes em vestibulares e ao mesmo tempo alguns primos que estudavam em outros campi do Ifes conseguiam ingressar na federal. Daí surgiu a ideia de tentar a vaga⁴².

No início, quando entrei tinha muito em mente a questão da qualidade do ensino médio regular e o curso técnico foi consequência (pois escolhi o turno que queria estudar e só tinha esse curso). Porém, ao final dos meus quatro anos minha cabeça já estava mudada. Comecei a ver o mundo de outra forma, com um olhar mais técnico e com vontade de ver mudanças no Ambiente em que estamos inseridos. Portanto, entrei pelo médio, mas saí com muito mais que só um ensino médio de qualidade⁴³.

⁴⁰ Egresso, do sexo masculino, com a idade de 19 anos, residente em Iúna, ES, concludente do Curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio em 2017, hoje cursando Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

⁴¹ Egressa, do sexo feminino, com a idade de 21 anos, residente em Ibatiba, ES, concludente do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio em 2015, hoje cursando Medicina na Universidade Federal do Ceará – UFCE.

⁴² Egressa do sexo feminino, com a idade de 23 anos, residente em Mutum, MG, concludente do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio em 2014, hoje cursando Engenharia de Produção na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

⁴³ Egresso, do sexo masculino, com a idade de 20 anos, residente em Ibatiba, ES, concludente do Curso Técnico Integrado em Florestas em 2017, cursando atualmente Engenharia Ambiental no Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes.

No Ifes os professores possuem uma formação acadêmica maior, sendo grande parte mestres ou doutores, além do que a estrutura do colégio é melhor e as oportunidades para os estudantes⁴⁴.

Na grande maioria das respostas consta a questão da qualidade do ensino compreendida como capacitação para a continuidade dos estudos e os cursos técnicos como uma condição secundária neste processo. É constante tanto nas respostas do questionário, como posteriormente nas entrevistas a perspectiva do objetivo de se cursar o ensino superior; a percepção de que as escolas públicas da região não forneciam uma educação de qualidade para isto; e, a perspectiva de que o Ifes, em contraposição seria um instrumento para tal. Em um dos relatos acima, contudo, percebe-se que para além do ensino médio, um egresso do Curso Técnico em Florestas, fala da mudança de percepção da realidade que o curso lhe proporcionou, sobretudo com relação à questão ambiental, o que certamente abriu-lhe a perspectiva para o curso superior em Engenharia Ambiental no próprio Ifes. Este egresso manifestou também, que adquiriu uma percepção de mundo diferenciada, proporcionada pelo ensino técnico. Tal afirmação confirma a tese proposta pelos defensores da politecnia quanto a uma formação tendo o trabalho como princípio formativo e seus frutos.

Elementos, como a estrutura física do campus, como laboratórios de química, física, biologia, etc.; bem como a formação dos professores – recorrendo sempre ao destaque de que estes são mestres e doutores – são recorrentes nas respostas do questionário, bem como nas entrevistas. Elementos que, segundo os egressos foram também determinantes em seu processo de escolha pelo Ifes.

Como recurso metodológico para a comprovação da percepção dos alunos com relação à formação do Ifes, quanto a que elementos os levaram a optar pelos cursos do campus, foi colocada uma outra questão afim: “Quais os três principais motivos que os levariam a indicar o Ifes-Ib para um parente ou amigo?” Diante dessa questão 76 egressos afirmaram que indicariam o Ifes-Ib por causa da qualidade do ensino médio, ou seja 96,2% dos respondentes reafirmam este elemento da qualidade. Um total de 55 respondentes, 69,6%, afirmaram que indicariam o Ifes por causa dos professores da instituição, por sua formação e sua postura. A formação da consciência crítica dos

⁴⁴ Egresso, do sexo masculino, com a idade de 20 anos, residente em Iúna, ES, concludente do Curso Técnico Integrado em Florestas em 2016, cursando atualmente Bioquímica na Universidade Federal de Viçosa – UFV.

alunos obteve 48 respostas, 60,8%; completando os três principais motivos apresentados.

Os outros motivos apresentados foram: a estrutura física do Ifes, obtendo 42 respostas, 53,2%; a iniciação científica proporcionada pelo campus, obtendo 31 respostas, 39,2%; o oferecimento de cursos técnicos profissionalizantes obtendo, 22 respostas, 27,8%; a da localização geográfica – 6 respostas, 7,6%; pelos jogos e esportes, 5 respostas, 6,3%; e do sucesso dos alunos no exame do Enem, 1 resposta, 1,3%, completam o hall dos motivos de indicação do Ifes-Ib para outros jovens.

Nota-se, mais uma vez, que a questão da qualidade do ensino médio, aliada à qualidade da formação dos professores são elementos patentes da forma como os egressos veem a instituição. O terceiro elemento indica algo novo, diante desta visão que é a formação da consciência crítica dos estudantes, com um índice alto. Tal elemento indica que além da estrita formação para o sucesso no Enem ou nos vestibulares para ingresso no curso superior estes veem a formação da consciência crítica como uma característica do ensino no Ifes-Ib, mas também como um indicador de qualidade. As respostas quanto à estrutura do campus, bem como quanto à iniciação científica são igualmente indicadores, elencados pelos alunos.

Com relação ao curso técnico é interessante observar que o índice dos que indicariam os cursos do Ifes-Ib revelam que, durante a formação, houve uma mudança de percepção quanto aos cursos técnicos. Este elemento indica uma possível contribuição da formação para o trabalho no processo formativo, característico de uma formação politécnica, mesmo quando a perspectiva é que os alunos não estejam nas instituições de ensino visando a sua terminalidade, mas a continuidade, enquanto horizonte que se descortina no próprio horizonte formativo.

Danilo, egresso concludente de 2016, descreve sua percepção quanto à formação técnica:

No conceito de formação como técnico, eu levo pra vida assim por mais que eu não vá atuar como técnico, é algo que eu levo como um conhecimento que você vai agregar. A gente não vai descartar algo que você já aprendeu. Então assim, nesse contexto, eu vejo como tipo algo mais. [...] Eu digo que vale à pena sim, compensa passar uns perrengues, compensa sacrificar algumas horas de lazer aqui. É algo que vai contribuir sim. Isso serve bastante para identificação também como identificação de pessoa no profissional em si. Tipo eu formei em Técnico em Meio Ambiente e eu me vi nessa identificação, voltada para uma área de Engenharia Ambiental (DANILO, 2019, informação verbal).

Este egresso que cursa hoje a graduação em Engenharia Ambiental, revela a sua percepção quanto à importância do curso técnico em sua formação. Em outros momentos os egressos apresentam o quanto foram úteis as aulas práticas, as visitas técnicas e, sobretudo os projetos de iniciação científica inerentes à grade curricular técnica de sua formação.

Segundo a Hellena, egressa da primeira turma do curso Técnico em Meio Ambiente, em 2014, a qualidade da educação no Ifes-Ib se confirma a partir de alguns elementos:

[...] eu nunca tive que gastar para estudar no Ifes, na estrutura do Instituto em si. Quando fala em qualidade eu não vou nem citar estruturalmente, porque a gente sabe que estruturalmente também agrada, é uma qualidade extremamente gigantesca em relação a outros lugares, mas a qualidade de ensino. A gente sai do dogmatismo de seguir somente o cronograma, e como a gente fala desde o início, te leva a pensar mais e ser mais crítico. Então, a qualidade para mim: professores com uma formação esplêndida, nós não temos professores ruins de ensino ruim ou de formação ruim. Todos os nossos professores são pessoas muito capacitadas, esse é um primeiro ponto de qualidade. O segundo ponto de qualidade que eu vejo, no Instituto, uma biblioteca repleta de autores, de livros de todas as formas, que abrangem um universo que às vezes a gente não tinha tido contato ainda como alunos do Município ou do Estado. O desenvolvimento de pesquisa. Um apoio ao aluno, que não tem como você falar que você não vai ter um ensino de qualidade, quando você tem uma estrutura que te dá ensino, dá pesquisa, dá extensão, dá apoio psicológico, tem uma enfermeira a todo momento, se você passar mal [...] Eu acho que a qualidade do Ifes não se resume só a estrutura, é isso que eu queria dizer, porque às vezes as pessoas olham: “- Ah, o Ifes é bom porque tem uma sala com umas cadeiras legais, cortina, um data show!” Não o Ifes dá um ensino de qualidade pelo conjunto, que não deixa o aluno desamparado. Eu não preciso comprar livro, eu tenho um livro, eu tenho professores bons; eu tenho um professor que atende no horário à tarde ou à noite ou pela manhã, no contra turno para poder me ajudar acaso eu tenha dúvida. Então eu não sou presa a quatro horas de sala de aula, eu tenho vinte e quatro horas de acesso a um ensino de qualidade, que para mim é isso. Ter apoio em todos os sentidos, e no aglomerado te dá uma capacitação, se você for um aluno que aproveita tudo, eu diria uma qualificação impecável (HELLENA, 2019, informação verbal).

Da percepção da Hellena podemos elencar alguns elementos quanto à qualidade do ensino em consonância com as observações de Antonio Bosco de Lima (2017), apontadas anteriormente. Primeiro, a questão da concretização do direito de aprender que perpassa algumas de suas afirmações como quanto ao ensino gratuito, o acesso a uma boa biblioteca, a livros que não precisam ser comprados... Por duas vezes ela fala da estrutura da instituição, apresentando-a por conhecida, mas fundamental para o ensino. Junto à essa questão da estrutura estão os recursos que estão também à serviço

do ensino, por exemplo o Datashow citato por ela, a formação dos professores, a estrutura de atendimento ao aluno pelos professores para além do tempo em aula, bem como o atendimento psicológico e na enfermaria.

Outros entrevistados também destacaram a formação dos professores, a estrutura física – embora alguns egressos dos dois primeiros anos, viram este elemento como uma limitação, pois neste período o campus ainda estava em construção –. Um elemento abordado por Lima (2017) que não aparece na entrevista, é a articulação social entre escola e comunidade. Embora, como já apresentado anteriormente como elementos de impacto social da presença do Ifes em Ibatiba e região, como os cursos profissionalizantes nos moldes do Pronatec ou mesmo as feiras de ciência e tecnologia, com seu potencial de levar formação técnica para a população local, permanecem ainda algumas lacunas quanto a articulação Ifes e sociedade. Como apresentado na terceira parte deste trabalho, a ausência de Plano Político Pedagógico e, destacando-se o caráter educativo de sua elaboração envolvendo a comunidade do entorno do Instituto.

Outro dado relativo à formação no Ifes-Ib, que já foi mencionado anteriormente e espontaneamente por alguns egressos é referente à formação da consciência crítica vista por eles como elemento positivo da formação na instituição. Em consonância com o exposto na segunda parte deste trabalho, cumpre reafirmar a defesa de uma escola que seja unitária e que permita ao estudante que ele seja não somente uma peça semi-irracional na produção capitalista, mas que compreenda criticamente o mundo ao seu redor. A Pedagogia Histórico-Crítica reafirma-se como alternativa para a compreensão dualística da educação, uma vez que ela é pensada como um processo dialético no qual a concretude social dos estudantes e dos professores se encontram. Nesse processo o estudante mediado pela ação do professor apreende o aparato cultural acumulado durante a história da humanidade. Tal processo ocorre na perspectiva de uma apropriação de uma instrumentalidade historicamente em posse da burguesia. A apropriação da cultura e do saber pela classe trabalhadora lhe dá condições de compreender seus grilhões e atuar na sociedade pela sua emancipação.

Tal compreensão não está isenta das reações daqueles que têm a perder com a criticidade das massas. Daí surgem movimentos que, nos tempos atuais preconizam uma pseudoneutralidade da educação. Na compreensão de Frigotto:

Todos pela Educação e Escola sem partido, por argumentos distintos, têm como pressuposto a neutralidade do conhecimento. Esta, no contexto do ultraconservadorismo econômico, pavimentam as ações do Movimento Todos pela Educação, não apenas de fazer da educação um negócio rentoso, mas também, de orientar os conteúdos e métodos supostamente neutros, para os conhecimentos e valores que servem ao mercado. A neutralidade, por sua vez, está na base do Movimento Escola sem Partido, no argumento da doutrinação ideológica dos professores sobre os alunos, tanto no conhecimento quanto nos valores. O fundamentalismo religioso relaciona-se com ambos pelo viés mercantil da religião, sendo que com o Escola sem Partido, também e especialmente, pelos valores da família, combatendo o que denominam de ideologia de gênero, não com base na ciência, mas no criacionismo (FRIGOTTO, 2019, p. 8).

A pretensão de neutralidade é cara ao modelo de educação burguês e tal objetivo é reproduzido por um modelo educacional que visa a manutenção do *status quo* social, político e econômico do modelo capitalista de produção que, desde o final do século XX e no século XXI apresenta-se como único modelo de sociedade e economia, preconizando uma espécie de fim da história, apresentando-se, desse modo, monopolista.

No questionário, apresentou-se aos estudantes a seguinte pergunta: “Você acredita que o Ifes forme e deva formar os seus alunos para uma consciência crítica diante aos desafios do mundo atual?”. As respostas foram as seguintes:

Gráfico 20 – Contribuição do Ifes – Ibatiba para a formação da consciência crítica dos egressos 2011 a 2017



Fonte: Do autor

Da amostra da pesquisa de 79 respondentes, 83,5% dos egressos, ou seja 66 ex-alunos, manifestaram que o Ifes-Ib contribui na formação da consciência crítica e concordam com este tipo de formação; 13,9% , isto é, 11 respondentes afirmaram que “algumas disciplinas e docentes do Ifes tentam doutrinar os seus alunos para as suas

posições políticas”; dois alunos, 2,5%, manifestaram a resposta “talvez”. Nenhum aluno optou pela resposta “não, o Ifes não contribui para a formação da consciência crítica e nem deve fazer isso pois a escola tem de ser neutra”. Compreende-se que o motivo pela não escolha desta opção deva-se ao fato de que mesmo que treze alunos discordem de certas posturas ou condutas, eles concordem que, de algum modo, se deva formar os alunos para uma consciência crítica diante da realidade.

A escolha pela expressão “consciência crítica” no questionário deve-se ao fato de, no senso comum e no uso escolar da mesma, a expressão significar uma postura crítica, ou seja, de não concordância *a priori*, com as informações socioculturais repassadas para os mesmos. Nesse sentido, sem que se caia em um idealismo, compreende-se a consciência crítica como um passo para uma práxis transformadora.

No questionário foi solicitado aos egressos que justificassem suas respostas de forma espontânea e facultativa. Segue uma seleção de algumas respostas que compreendem a formação da consciência crítica no Ifes-Ib como positiva e necessária:

Muitas pessoas não têm noção do que é uma escola pública do interior, a maioria dos jovens entra sem expectativas e sai sem que tenha havido evolução pessoal. Essa não se trata apenas do saber científico, mas do desenvolvimento de habilidades que permitam que o aluno tenha autonomia de discutir, entender e se posicionar sobre os assuntos do mundo. O Ifes procura o tempo todo, seja em aula, seja em palestras ou atividades em outros campi, dar ao aluno oportunidade, recursos para que ele tenha conhecimento sobre o meio e sobre sua capacidade de interferir no mesmo. Não é doutrinação, é te fazer ser crítico como ser humano, te conduzir a ter um papel ativo na sociedade. Não é algo que a maioria dos alunos que vem de famílias de baixa renda e de cidades pequenas possuem ou irão desenvolver naturalmente e com facilidade⁴⁵.

A escola também é um espaço de formação para a vida e a cidadania. Estimular o pensamento crítico não é, de forma alguma, um tipo de doutrinação e a escola tem sim o dever de estimular debates sobre política, diversidade, tolerância e etc. Doutrinação é o silenciamento e censura⁴⁶.

O objetivo / desafio de qualquer instituição de ensino é preparar o aluno para o mundo, e nada mais justo que ensiná-los a terem um pensamento

⁴⁵ Egressa, do sexo feminino, com a idade de 20 anos, residente em Lajinha, MG, concludente do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio em 2015, hoje cursando Medicina na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

⁴⁶ Egressa, do sexo feminino, com a idade de 22 anos, residente em Ibatiba, ES, concludente do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio em 2014, hoje cursando História na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

*crítico que vise combater todas as desigualdades e preceitos desta realidade em que vivemos*⁴⁷.

*O Ifes me ajudou muito a desenvolver uma visão crítica. Num contexto que vivemos, principalmente, torna-se fundamental ter uma postura crítica frente aos assuntos. Em nenhum momento é imposto uma ideologia ou algum tipo de pensamento. É algo que tu vai [sic.] adquirindo ao longo do tempo, conseguir compreender melhor e ser crítico, de forma a não ser mais um cidadão passivo na sociedade e sim um ser ativo*⁴⁸.

A grande maioria das respostas a esta pergunta do questionário foi nesta direção de justificar a importância da formação de uma consciência crítica, diante da realidade. Como tem sido frequente dentro e fora da instituição já há alguns anos a discussão quanto à doutrinação ou mesmo da neutralidade da educação, os egressos já manifestam sua opinião, quanto à inerência de uma formação crítica ao próprio ensino, e mesmo da incoerência do discurso da doutrinação por ser ele mesmo doutrinador.

Nas entrevistas, os egressos apresentaram semelhante percepção diante da acusação de uma suposta doutrinação por parte dos professores do Ifes-Ib. Nas palavras da aluna Ludmila:

É surreal em algum momento pensar em doutrinação. Porque em nenhum momento nenhum professor chegou aqui e falou: “- Ah, é esse partido, é isso, é essa ideologia!” Nunca! Bem pelo contrário. Eles entregavam as ferramentas para a gente procurar saber sobre aquele conhecimento. Até falei sobre a Olimpíada de História, porque traziam arquivos e eram arquivos originais, e aí nós éramos estimulados a procurar, a saber o que aqueles arquivos estavam falando. [Possibilitando] interpretar. E sempre foi assim. [...] Em feiras de ciências aqui, teve um ano... até minhas amigas foram premiadas, também, por uma apresentação sobre alguma temática social. [...] Os alunos é que traziam também as questões, não é uma doutrinação dos professores. Não existe isso! [risos] é surreal pensar nisso. Eles trazem as questões que nós debatemos como deve ser debatido qualquer assunto. Existem ideologias, podem até ter alunos e até professor de ideologias diferentes e são debatidas como adultos, como deve ser feito (LUDMILA, 2019, informação verbal).

Durante a entrevista, a Ludmila e os demais alunos demonstraram conhecimento sobre o “Projeto Escola Sem Partido”, demonstrando certa estupefação diante das teses do projeto e de certa perseguição com relação aos docentes. Por diversas vezes nas

⁴⁷ Egresso, do sexo masculino, com a idade de 22 anos, residente em Ibatiba, ES, concludente do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio em 2015, hoje cursando Geografia na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

⁴⁸ Egressa, do sexo feminino, com a idade de 21 anos, residente em Ibatiba, ES, concludente do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio em 2015, hoje cursando Medicina na Universidade Federal do Ceará – UFCE.

entrevistas foi citada a Olimpíada Nacional de História do Brasil – ONHB⁴⁹, como um instrumento de pesquisa que possibilitou o desenvolvimento do senso crítico dos egressos. O Emanuel de forma mais explícita falou sobre a importância da Olimpíada em sua formação:

para mim um dos marcos foi a Olimpíada Nacional de História do Brasil, com o Professor Plínio. Nos três anos que a gente participou, nos três anos a gente foi. [...] A olimpíada para mim foi um marco. Eu gostava muito, eu achava as questões assim... surpreendentes, fiquei encantado com a Unicamp tanto que teve uma época que eu queria fazer história mas tinha que ser história na Unicamp não podia ser em outro lugar [risos]. Mas aí depois eu já tinha a questão da Medicina muito na minha cabeça e depois firmei, não, eu vou fazer medicina. [...] Eu acho que contribuí muito, assim, para mudar minha mente, porque aqui no interior a gente tem assim, os contatos muito fechados, sempre aquele pensamento muito conservador, e tanto o Ifes como as Olimpíadas contribuíram muito para mudar isso. Na prova do vestibular da Ufes, são três dias de prova. Na prova do primeiro dia de provas são três redações. E as três redações abordam temas diferentes. Então ele pegou [o tema] de um feriado. Você poderia estabelecer um novo feriado ou tirar um feriado que já existisse, e você tinha que justificar isso tudo, no modo de uma carta para um deputado ou para um senador. E o que eu pensei na hora foi seguinte, vou falar sobre ditadura. A gente estava vivendo já um momento muito conturbado, dessa questão do questionamento da democracia, muitas pessoas aventando a volta da ditadura, todo aquele reacionarismo. Então eu pensei “- Vou colocar um feriado para comemorar o Dia da Constituição de 88”. Eu acho que contribuí muito na minha prova. Tinha outra questão também falando sobre diferenças de gênero, e como isso afetava na formação das crianças. Toda aquela questão da publicidade que já tinha sido abordada na prova anterior do Enem, em redação. As Olimpíadas contribuíram demais, porque a gente sempre discutiu muito isso na formação ao longo da história, dessa identidade de gênero, conflitos de classe. Foi uma questão que abordei também (EMANUEL, 2019, informação verbal)

O depoimento do Emanuel tem sua importância, por sua forma de abordar este tema ainda no primeiro momento da entrevista, logo após o entrevistador pedir que ele narrasse, de forma livre e espontânea a sua experiência no Ifes-Ib. Nota-se como ele manifesta não somente sua admiração com relação à pesquisa e a experiência da ONHB em Campinas, mas também como tal experiência possibilitou a abordagem de temas complexos quando foi fazer seu vestibular.

O egresso Danilo, ao falar de sua experiência no Ifes, como estudante, que anteriormente havia estudado somente em escola particular, demonstrou sua percepção quanto à aprendizagem que o Ifes Ibatiba lhe proporcionou:

⁴⁹ A Olimpíada Nacional de História do Brasil – ONHB – é fruto de um projeto de extensão da Universidade Estadual de Campinas e ocorre anualmente envolvendo estudantes do ensino médio de diversas partes do Brasil. No Ifes-Ib a participação se dá pelo envolvimento e dedicação de um dos professores de História do campus Plínio Ferreira Guimarães.

Nesse contexto, eu particularmente me vejo como outra pessoa pós-Ifes comparado ao eu da escola privada. Muitos falam que o tema, o objetivo da escola aqui é a formação técnica. Mas eu me sinto mais como alguém formado criticamente do que técnico em si. Eu vejo a escola mais com a função dessa formação do pensamento crítico do que técnico em si. Que é a formação do ser-humano em si. Eu quando vim para cá foi um choque de realidade. Talvez tanto de convivência com pessoas diferentes, de um contexto diferente, de diferentes lugares. Principalmente em questões de debate, como você disse, entre esquerda e direita, por exemplo, é algo que eu não via em minha escola antes. É algo que chegou bem batendo com a realidade. Talvez nesse contexto de doutrinação, eu talvez nem definiria exatamente como doutrinação, eu veria mais como um conceito mesmo de passar, sei lá, a informação. [O professor] passa o que ele fala, a questão de o aluno concordar ou não, tanto talvez pelas áreas [ligadas] à política, assim, filosofia, sociologia e história como em outras áreas mesmo, que cabe bem ao arbítrio do aluno concordar ou discordar (DANILO, 2019, informação verbal).

Nota-se que o egresso teve um choque de realidade com relação à sua formação anterior. Tendo ele, anteriormente, estudado em escola particular de sua cidade, Lajinha, MG, ele apresenta que o ensino do Ifes, proporcionou-lhe uma nova visão da realidade e das questões políticas. Em seu relato ele chega inclusive a afirmar que esta questão demonstra a qualidade da formação do Ifes-Ib para além do ensino técnico, justamente pela dimensão da formação da consciência crítica. O Danilo apresenta que o conceito de doutrinação, tão caro ao “Escola sem Partido”, não se aplica a esta formação, justamente pelos professores apresentarem os conteúdos, mas deixarem as conclusões ao arbítrio dos estudantes.

Paulino José Orso (2019), descreve sobre as origens do “Projeto Escola sem partido” – ESP –, em 2004 – ressaltando-se que o movimento teve grande crescimento e repercussão em todo o país até a atualidade – que este atua ideologicamente em favor dos projetos burgueses:

Criado sob a suposta justificativa da defesa da educação, dos alunos, das famílias, da moral e dos bons costumes, o E “s” P faz exatamente o contrário, nega a razão, defende o pensamento único, ataca e criminaliza a liberdade de expressão. Como proponentes, apoiadores e financiadores, encontramos grande parte do empresariado, advogados, juizes, setores religiosos, políticos e a imprensa. Mas é preciso dizer que, ingenuamente, até mesmo alguns trabalhadores têm aderido a esse movimento. Irmanam-se todos num intenso e incansável combate à escola pública, ao conhecimento científico, aos professores, ao funcionalismo público (ORSO, 2019, p. 141, grifo do autor).

O autor defende, portanto, que por traz do “sem” do ESP está uma ideologia que representa o pensamento das elites brasileiras, que embora fragmentadas em diferentes partidos, na prática representam um partido único à serviço dos interesses burgueses

(ORSO, 2019). O autor observa a atratividade do discurso conquistando até mesmo as classes trabalhadoras. Nas respostas ao questionário, observa-se a presença desse discurso:

*O instituto influencia e muito na formação do pensamento dos discentes, doutrinando-os de acordo com o pensamento de esquerda, incentivando-os a adotarem essa posição*⁵⁰.

*Acho que deve sim contribuir para a crítica e questionamento, mas deve ser imparcial dentro de sala, não denotando a opinião pessoal dentro da sala de aula, mas deixando o aluno criar a sua própria opinião*⁵¹.

*As disciplinas são neutras, os professores não. Isso é inerente ao ser humano, mas a prática da manipulação por parte de alguns é desnecessária*⁵².

*Geralmente, professores de humanas que insistiam e insistem em defender o comunismo*⁵³.

Nas respostas acima observa-se a posição de alguns alunos quanto a uma suposta doutrinação de esquerda, característica das afirmações do ESP. Aparecem as palavras doutrinação, manipulação ao lado dos conceitos de imparcialidade e neutralidade. Diante desse quadro, muitas vezes a compreensão do que seria a neutralidade das disciplinas é questionável. Para muitos defensores do ESP, a imparcialidade ou neutralidade implica inclusive na omissão do estudo de determinados temas, por exemplo, a escravidão no Brasil, a ditadura militar, a educação sexual, a teoria do Big bang, correntes filosóficas ou sociológicas... Enfim, qualquer conteúdo que firm convicções conservadoras pouco consistentes do ponto de vista teórico. Os ditos conteúdos de doutrinação variam de acordo com o nível de intolerância de cada defensor do ESP. Embora tenham sido poucos os alunos a terem essa percepção do ensino no Ifes-Ib como doutrinação ou que alguns professores tenham esta perspectiva,

⁵⁰ Egressa, do sexo feminino, com a idade de 20 anos, residente em Chale, MG, concludente do Curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio em 2016, hoje cursando Direito na Faculdade Doctum de Manhuaçu.

⁵¹ Egresso, do sexo masculino, com a idade de 19 anos, residente em Ibatiba, MG, concludente do Curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio em 2017, hoje cursando Medicina na Universidad Politécnica y Artística del Paraguay.

⁵² Egressa, do sexo feminino, com a idade de 19 anos, residente em Iúna, ES, concludente do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio em 2017, hoje cursando Medicina na Unifaminas de Muriaé.

⁵³ Egresso, do sexo masculino, com a idade de 20 anos, residente em Irupi, ES, concludente do Curso Técnico em Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio em 2016, hoje cursando Odontologia na Unifacig de Manhuaçu.

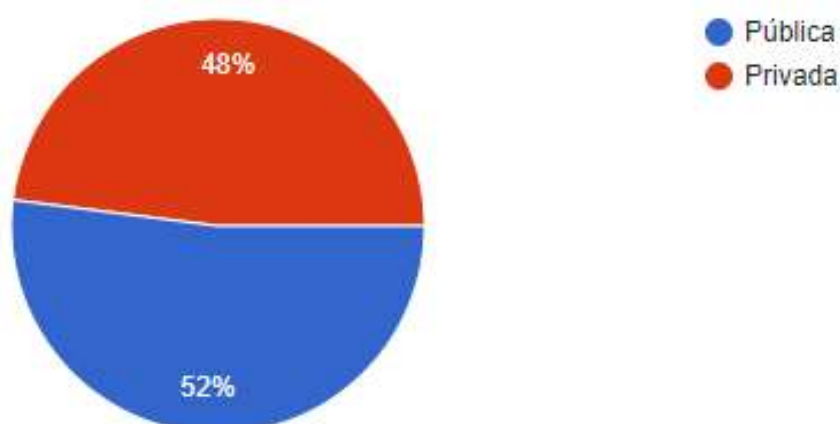
isso é sintomático de como este discurso penetrou nas escolas e mesmo estudantes do interior e das classes baixas reverberam seus conteúdos. Outro dado a ser considerado destes egressos em que suas respostas são consonantes ao Escola sem Partido é que em sua totalidade são egressos das duas últimas turmas desta pesquisa, ou seja, de 2016 e 2017. Uma explicação para este elemento é o acirramento da discussão política desde as eleições de 2014, o crescimento do discurso da direita radical no Brasil e o consequente impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016. Para muitos, a partir desses acontecimentos, qualquer menção a assuntos relacionados a política e até mesmo a defesa de direitos ou mesmo do avanço da ciência, soam como discurso doutrinador da esquerda.

Tendo trabalhado a questão das concepções de qualidade na formação dos egressos do Ifes-Ib, percebe-se, até mesmo considerando-se o que foi o objetivo do ingresso da maioria dos estudantes na instituição, o grande número de estudantes cursando o ensino superior. Este é um dado determinante para o resultado desta pesquisa. De acordo com essa percepção a qualidade do ensino do Ifes-Ib proporcionou o acesso dos estudantes a cursos superiores.

Da amostra de 79 egressos que responderam ao questionário, 94,9% dos respondentes, ou seja, 75 egressos tinham ingressado em algum curso superior até o primeiro semestre de 2019, somente quatro egressos dentre os respondentes não estavam cursando o ensino superior. No entanto, três dentre os quatro afirmaram, em contrapartida, não trabalhar, somente estudar, todos eles concluídos de 2017, com idade de 19 e 20 anos na data do questionário. Conclui-se, portanto, que de alguma forma, estes estão dando continuidade aos estudos, possivelmente em um curso Pré-Enem ou Pré-vestibular. A outra egressa, da primeira turma de 2014, com 22 anos, disse não estudar e sim trabalhar, mas não em sua área de formação. Caso seja considerada a hipótese, muito provável, de se considerar o estudo dos três egressos acima como alguma forma de preparação para o nível superior, tem-se um quadro, dentro da amostra de 79 egressos, 78 dando prosseguimento aos seus estudos, ou seja, 98,73% de todos os respondentes, já em cursos superiores ou em preparação para o ingresso.

Diante desta realidade, faz-se necessário identificar se estes egressos estão em universidades públicas ou privadas e quais são os cursos em que ingressaram.

Gráfico 21 – Proporção de Egressos do Ifes – Ibatiba 2011 a 2017 em IES públicas ou privadas



Fonte: Do autor.

Ao se verificar a gráfico 21, constata-se que dentre os 75 egressos do Ifes-Ib cursando o ensino superior, 39 respondentes, ou seja 52%, estudam atualmente no ensino público superior; 36 respondentes, ou seja 48%, estudam em instituições de ensino superior privado. Se contrapormos este dado à realidade de Ibatiba e região, pode-se constatar o quanto este dado significa um progresso. Segundo Cortes (2015) era comum o fluxo de estudantes de Ibatiba para cidades da região que possuem cursos superiores da rede privada, parte deles na modalidade não presencial ou semipresencial. Contudo, o alto índice de estudantes, egressos do Ifes-Ib, cursando cursos superiores é elevado, e revela-se como um dado novo. Tal elemento para a região, representa um grande avanço. A egressa Clara, ao falar sobre os motivos dos estudantes buscarem a educação do Ifes, colocou a questão do impacto que o número de aprovações em instituições de ensino superior públicas tem para os alunos da região:

Os meninos chegam aqui com os olhos brilhando porque sabem que o conteúdo que vão receber é de qualidade. Que a aprovação em Enem e vestibular é muito grande, que todo ano 50% para mais dos alunos da turma passam em cursos em universidades federais, ganham bolsas em universidades privadas e acho que o principal atrativo é o ensino de qualidade. Então eles vêm pensando “eu vou ter uma formação técnica, mas também vou estar recebendo um ensino de qualidade e esse ensino vai me favorecer futuramente nos vestibulares da vida (CLARA, 2019, informação verbal).

Tal discurso, de aprovação em “instituições federais”, repetido também por outros egressos nas entrevistas, aproxima-se do discurso do mercado da educação, ou seja, das escolas particulares de ensino médio. Contudo, diante da realidade dos jovens

de Ibatiba, em que as condições socioeconômicas são de vulnerabilidade social, o acesso a um curso superior em uma instituição pública de ensino, revela-se como uma oportunidade de romper com ciclo reprodutivo do capital na concretude de sua realidade. Ao se abordar a questão dos egressos em cursos superiores, faz-se também necessário identificar quais cursos que estão cursando:

Tabela 3 – Egressos do Ifes – Ibatiba 2011 a 2017 em cursos superiores

<i>Curso</i>	<i>Nº de alunos</i>
<i>Administração de Empresas</i>	03
<i>Arquitetura</i>	06
<i>Biomedicina</i>	01
<i>Bioquímica / Farmácia</i>	04
<i>Ciência / Engenharia da Computação</i>	02
<i>Ciências Biológicas (licenciatura ou bacharelado)</i>	02
<i>Ciências Sociais (licenciatura ou bacharelado)</i>	01
<i>Direito</i>	09
<i>Educação Física (licenciatura ou bacharelado)</i>	04
<i>Enfermagem</i>	02
<i>Engenharia Agrônoma / Agronomia</i>	02
<i>Engenharia Ambiental</i>	07
<i>Engenharia Florestal</i>	01
<i>Engenharia Mecânica</i>	01
<i>Engenharia de Produção</i>	01
<i>Engenharia Química</i>	03
<i>Fisioterapia</i>	01
<i>Geografia (licenciatura ou bacharelado)</i>	03
<i>História</i>	01
<i>Letras/Inglês (licenciatura ou bacharelado)</i>	01
<i>Medicina</i>	09
<i>Medicina Veterinária</i>	01
<i>Nutrição</i>	01
<i>Odontologia</i>	03
<i>Pedagogia</i>	01
<i>Psicologia</i>	03
<i>Não declarado</i>	02
Total	75

Fonte: Do autor

Um fator relevante diante da configuração dos cursos superiores que os egressos entraram diante de sua variedade é que as opções são muito variadas, percorrendo desde os cursos de licenciatura até as engenharias, desde os cursos de ciências da saúde até às ciências humanas. Sem cair em valorações de cursos, comuns às escolas particulares em seus anúncios publicitários, é importante ressaltar que, diante da formação que estes egressos receberam, eles tiveram relativa liberdade de escolha dos cursos que queriam fazer. Afirma-se relativa liberdade pois para muitos imperou a necessidade da escolha por proximidade geográfica – uma vez que a maioria dos estudantes que optaram por faculdades particulares, estão em instituições com sede em cidades da região, próximas à Ibatiba.

Destacam-se dentre os cursos dos egressos, a opção em primeiro lugar, por Direito e Medicina, com 09 estudantes em cada um, seguido por Engenharia Ambiental, com 07 estudantes. Direito e Medicina são cursos comumente de grande demanda por diversos fatores, sendo que o segundo manifesta-se como um curso de grande procura, levando-se em consideração a histórica importância dada a esse curso, figurando no Brasil como um curso de grande interesse, visto como oportunidade de ascensão social e econômica para muitos estudantes. O curso de Direito que outrora gozava de status semelhante ao de medicina, hoje figura entre os cursos com maior volume de concludentes. Tal fator deve-se sobretudo a facilidade da oferta do curso sem grandes investimentos sobretudo em instituições particulares. Com relação ao curso de Engenharia Ambiental, com 07 estudantes, compreende-se como opção dos estudantes como continuidade, ou verticalização, diante do próprio Curso Técnico em Meio Ambiente, ou do Curso Técnico em Florestas, estando os dois cursos dentro de uma mesma área do conhecimento.

Ao retomarmos aos cursos em que os egressos do Ifes de 2011 a 2014 ingressaram, tomando-os pelas grandes áreas do conhecimento – exatas, biológicas e humanas, temos o seguinte panorama:

Tabela 4 – Egressos do Ifes – Ibatiba 2011 a 2017 em cursos superiores – Por áreas do conhecimento

<i>Curso</i>	<i>Nº de alunos</i>
<i>Ciências Biológicas</i>	28
<i>Ciências Exatas</i>	23
<i>Ciências Humanas</i>	22
<i>Não declarada</i>	02
Total	75

Fonte: Do autor

De acordo com a tabela 04, observa-se que o maior número de egressos do Ifes-Ib, está em cursos da área das ciências biológicas. Pode-se inferir que a medicina com o seu histórico fetiche de ascensão econômico-social, além de ter grande número de egressos em seu curso específico, atrai outros estudantes para cursos de carreiras afins, como enfermagem, odontologia, fisioterapia e nutrição.

Com relação aos cursos das ciências exatas, despontam as engenharias e a arquitetura – exata com grande relação com as humanas – com grande demanda. Ao se tomar por referência as engenharias, no geral, temos em seu conjunto um total de 17 formandos em suas diversas áreas. Trata-se de um número significativo, uma vez que os cursos técnicos ofertados no Ifes-Ib, servem como um propedêutico para tais cursos.

Por fim, nas ciências humanas temos um número significativo de egressos cursando direito e administração. Como afirmado acima, o primeiro, historicamente representa ainda um curso de grande demanda, inclusive com possibilidades de ascensão social. Segundo Freitag (1986), com a oportunidade vista pelos empresários da área de ensino, de forte investimento no ensino privado superior, o curso de direito, bem como o de administração tiveram grande ampliação em suas vagas. O fruto desse fenômeno é o alívio nas universidades quanto à pressão social da classe trabalhadora em busca da educação e da prometida ascensão social decorrente da mesma, por um lado, mas por outro a decepção pelo grande número de egressos das universidades, formados nestes cursos, mas também em tantos outros, também de outras áreas, que apesar da sonhada colação de grau universitária, permanecem sem emprego. Muitos egressos das universidades encontram-se nesta situação. Desempregados, com qualificação superior, findam empregando-se em outras áreas ou serviços distintos de sua formação, ou mesmo em sua área, com salários muito abaixo do esperado. Desse modo, findam por

engrossar o exército social de reserva, tão caro ao sistema capitalista, ávido pela mais-valia decorrente das relações sociais de produção, reinventadas para que o empregador tenha “um catálogo”, com perfis diferentes de trabalhadores, necessitados da manutenção de suas necessidades básicas, o sistema mantém-se graças a novas formas de expropriação e alienação.

Outro dado importante, necessário de ser mencionado é a baixa procura dos egressos pelas áreas ligadas diretamente à educação – Pedagogia e licenciaturas. Enquanto em pedagogia tem-se apenas um egresso cursando, em outras áreas – de licenciatura ou bacharelado, pois nas respostas não ficaram claras tais opções, tem-se em Educação Física, 04 egressos; em Geografia, 03 egressos; em Ciências Biológicas, 02 egressos; e, por fim, em História, Letras e Ciências Sociais, apenas um egresso em cada uma. Fruto da desvalorização da educação e do professor, mesmo quando, como vimos acima, nos depoimentos dos entrevistados, se reconhece a qualidade do professor na educação, a carreira docente apresenta-se ainda como pouco valorizada e pouco atrativa.

Quanto à entrada dos egressos no ensino superior notou-se que a grande maioria entrou logo após a conclusão do curso – 63 egressos no total –. Houve aqueles que demoraram de seis meses a um ano – 7 egressos –; de dois a três anos – 4 egressos –; e quatro anos – 2 egressos –. Os motivos apresentados foram a questão socioeconômica, descanso e o fato de fazer um curso pré-vestibular. Considera-se este índice de entrada nos cursos superiores positivo pois a idade em que todos eles concluíram o ensino médio, como demonstrado acima, foi dentro da expectativa.

No questionário, em uma pergunta facultativa, questionou-se quanto a se, no curso superior que estão cursando, os egressos recebem Fies, Prouni ou algum outro tipo de bolsa ou auxílio estudantil. Um total de 27 egressos responderam positivamente. Tal número pode ainda ser maior, dado à formatação da pergunta, por ser facultativa. Tal constatação é importante, para que se compreenda que, para um grande número de egressos do Ifes-Ib, a possibilidade de um curso superior só torna-se factível se houver algum incentivo estatal.

Um último elemento da pesquisa, relacionado à terminalidade do ensino no Ifes-Ib é a inserção dos egressos no mundo do trabalho. Como afirmado anteriormente na análise de outros dados, o curto espaço de tempo de existência do campus é um

elemento que, de certo modo, prejudica uma análise mais abrangente quanto a este elemento. Levando em consideração a conclusão do curso da primeira e última turmas do recorte temporal da pesquisa, temos respectivamente cinco e dois anos de formados. Contudo, os dados revelados pelo questionário são instigantes.

Gráfico 22 – Inserção dos egressos do Ifes – Ibatiba no mundo do trabalho



Fonte: Do autor

Diante do grande número de alunos cursando o curso superior o questionamento quanto à sua inserção no mercado de trabalho, foi consonante com os dados relativos ao ensino. Observa-se que somente 3 egressos, 3,8% dos respondentes trabalham em sua área de formação como Técnicos em Meio Ambiente ou Técnicos em Floresta. Os egressos que trabalham em outras áreas de formação são 27,8%, ou seja, 22 egressos. Já os que não trabalham e somente estudam são a grande maioria, atingindo 54 egressos, ou seja 68,4% dos respondentes.

Tendo por parâmetro todo o referencial teórico da formação politécnica do trabalhador, o histórico da criação dos IFs, mas também todo resquício do discurso tecnicista ainda presente em nosso meio, tal elemento representou uma variável surpreendente durante a coleta de dados e que fez repensar a análise do ensino no campus. A conclusão a que se chega em um primeiro momento, é que os cursos técnicos do campus não estão em consonância com o mercado de trabalho da própria região. Como se afirmou na terceira parte deste trabalho, o Curso Técnico em Meio-Ambiente Integrado ao Ensino Médio foi escolhido justamente pela presença do Parque Nacional do Caparaó, na região do Ifes-Ib. Contudo, ainda não se despertou, nem mesmo nos órgãos públicos dos municípios do entorno do Parque a necessidade de políticas

públicas e ações que demandariam trabalhadores especializados nas questões ambientais. Do mesmo modo, o curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio apresenta limitações quanto a empregabilidade de técnicos da área na região. Teria então o Ifes-Ib falido na missão da formação do trabalhador?

Diante deste questionamento surgiu uma nova perspectiva para o trabalho. A criação dos IFs se dá em um momento de grande embate quanto aos modelos de educação para a classe trabalhadora, dentro de uma política novo-desenvolvimentista. Tais embates representam concretamente uma relação ora de distanciamento, ora de aproximação com os ditames neoliberais do capital financeiro mundial. Contudo, seus frutos, quanto à qualidade de um ensino médio aliado à formação profissional em um modelo de escola em que mesmo os filhos das famílias das classes dominantes locais ou dos profissionais liberais de classe média-alta querem cursar. Cursos que são distribuídos em muitas cidades dos interiores do país, que, até então, possuíam uma educação precária. Tal é a situação de Ibatiba e de seu campus do Ifes.

A variável fez com que se analisasse a educação profissional no Ifes-Ib sobre o prisma das possibilidades que uma formação de qualidade, entendida do ponto de vista sociocultural, econômico e político, oferece para os seus estudantes. Estes podem tomar a direção no mundo do trabalho, de atuarem em sua área de formação; de empreender uma formação verticalizada, de acordo com sua área de formação; de formar-se nos cursos nacionalmente valorizados e concorridos; de cursarem uma licenciatura para tornarem-se docentes. Um ensino fundado nos pressupostos da politecnia e da omnilateralidade não deve, de modo algum fechar-se diante de uma perspectiva reducionista, de que o trabalhador teria que exercer tal trabalho ou profissão para a qual foi formado. O universo de perspectivas que se apresentam para o egresso, outrossim, pode significar a ruptura com a reprodução das condições sociais, que preexistem diante da formação escolar e muitas das vezes a impregnam, fechando horizontes e possibilidades.

Um elemento que será determinante diante desse sistema formativo é a questão da posição que o egresso em sua vida futura tomará diante da hegemonia burguesa. Como vimos acima, grande parte dos estudantes manifestaram apreço a uma formação crítica e valorizaram o ensino no Ifes-Ib por esse motivo. Outros, em número muito menor, discordaram. A educação sempre será espaço de embate e disputa política,

diante da sociedade que se queira manter ou transformar. Nesse sentido alguns relatos – em uma seção do questionário para que os alunos que desejassem fizessem alguma observação quanto à sua formação – explicitam a compreensão que eles têm do ensino que receberam no Ifes-Ib.

Hoje curso licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Viçosa, e digo por onde passo como o Ifes transformou minha vida, abriu as portas da minha mente e do meu futuro. Serei professora e sonho com um modelo de educação que nos permita crescer tanto à [i.e. tanto quanto a] experiência que tive no Ifes, que formemos cidadãos preocupados com um mundo melhor⁵⁴.

Na percepção desta egressa, hoje cursando uma licenciatura, como afirmamos entre os poucos que optaram pela docência, observa-se que ela compreende a educação em seu aspecto transformador. A expressão “transformou a minha vida” ou outras semelhantes são recorrentes tanto nas respostas do questionário, como também nas entrevistas. A menção deste aspecto em momentos em que o único estímulo era que relatassem sua experiência de forma genérica no Ifes-Ib, reflete que, para além de elementos retóricos ou emocionais, de fato, é esta a percepção que têm tanto da educação quanto da instituição.

O Ifes me ajudou em algo além da minha capacitação estudantil, mas na formação de caráter e pensamento crítico enquanto indivíduo, expandindo minha visão para uma maior diversificação de horizontes e de formações, assim como a presença da formação técnica, em uma área um tanto quanto desconhecida pra mim, a qual eu tinha certa “ignorância” e na qual hoje sigo carreira, cursando um superior relacionado (formação de técnico em Meio Ambiente, seguindo atualmente a formação de Engenheiro Ambiental)⁵⁵.

De acordo com este egresso, a formação recebida no Ifes-Ib significou uma abertura de horizontes no que ele denomina como pensamento crítico. Tal elemento supõe, como afirmado anteriormente, uma postura crítica diante da sociedade, que corrobora com a emancipação do cidadão diante da hegemonia burguesa, possibilitando a formação de uma postura contra-hegemônica a partir do caráter dialeticamente libertário da educação. Outro elemento, segundo o egresso, mais individual, foi a

⁵⁴ Egressa, do sexo feminino, com a idade de 22 anos, residente em Ibatiba, ES, concludente do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio em 2015, hoje cursando Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Viçosa – UFV.

⁵⁵ Egresso, do sexo masculino, com a idade de 21 anos, residente em Lajinha, MG, concludente do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio em 2016, hoje cursando Engenharia Ambiental no Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes – Campus Ibatiba.

abertura de horizontes e formações. De fato, diversos outros egressos relataram que o contato com profissionais de diferentes áreas de formação, bem como o ensino técnico e a iniciação científica, possibilitaram aos estudantes do Ifes-Ib o conhecimento de novas realidades e oportunidades de formação para além do que até então conheciam. Ainda com relação à formação técnica, segundo o egresso, esta foi determinante para a área que ele optou por seguir, ou seja, o curso de Engenharia Ambiental, cursado no próprio Ifes-Ib.

[...] O Ifes foi um grande divisor de águas na minha vida. Consegui ter uma boa formação e com isso alcançar onde estou hoje, dentro de uma universidade pública cursando o que sempre sonhei e que antes eu achava que era algo bem distante de se conseguir. O Ifes trouxe oportunidade para os alunos de uma cidade do interior, em que muitas vezes se sonhava com algo, mas não achava que seria possível. Foi um local também onde construí muitas amizades. Os professores eram ótimos e se importavam com cada um. Enfim, o Ifes foi muito importante na minha vida para estar onde eu estou e serei eternamente grata⁵⁶.

Segundo esta egressa, que hoje cursa medicina em Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará – UFCE, a formação recebida no Ifes foi determinante não somente em sua vida, bem como na realidade de muitos jovens que acreditavam ser impossível uma formação superior, mais ainda em universidades mais distantes, e em áreas com mais dificuldade de acesso para a classe trabalhadora. A egressa destaca a importância dos docentes nesse processo. Como já foi apresentado a formação dos docentes e seu tempo na instituição para atendimento aos alunos, é algo apontado com frequência como aspecto positivo da formação no Ifes-Ib.

[...] O Ifes possibilitou que acreditássemos em nós mesmos para irmos além das expectativas iniciais que tínhamos, mostrando-nos as oportunidades e nos dando uma base para seguirmos até onde queremos. Algo que, por exemplo, muito[s] dos nossos pais ou irmãos mais velhos não tiveram. Hoje, relativamente muitos ex-alunos fazem Ensino Superior, e, certamente, uma quantidade considerável desses são os primeiros de suas famílias a frequentarem universidades, sobretudo, federais. Talvez a Instituição devesse se atentar mais a isso, a como interfere na vida das pessoas do interior de baixo IDH⁵⁷.

⁵⁶ Egressa, do sexo feminino, com a idade de 21 anos, residente em Ibatiba, ES, concludente do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio em 2016, hoje cursando Medicina na Universidade Federal do Ceará – UFCE.

⁵⁷ Egressa, do sexo feminino, com a idade de 19 anos, residente em Ibatiba, ES, concludente do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio em 2017, hoje cursando Geografia na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Para além do depoimento de outros respondentes destacando a mudança de expectativas e possibilidades, esta egressa, hoje cursando geografia na Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, apresenta uma realidade para boa parte dos estudantes da instituição, a quantidade considerável dos egressos que foram os primeiros em suas famílias a irem para a Universidade. Consciente da situação de sua região, com baixo índice de IDH, ela alerta que o Ifes-Ib precisa estar mais atento a esse aspecto da realidade onde ele está inserido.

Tais relatos servem também como confirmação da hipótese da importância da formação que o Ifes proporciona aos seus estudantes. Relatos que estão em consonância com os ideais de uma formação que se aproxima muito do projeto de uma educação politécnica. Uma formação técnica, integrada ao ensino médio, que, como afirmaram os egressos acima, abriu seus horizontes e perspectivas para que rompessem um ciclo sociocultural e econômico de reprodução das condições de trabalho e de vida.

4.5. Um caminho aberto para múltiplas possibilidades

O caminho percorrido para o conhecimento dos egressos do Ifes-Ib, apresentou elementos de sua faixa etária, gênero, raça ou cor. Estes são estudantes que viram no Ifes uma oportunidade de um sonhado estudo de qualidade, que, em sua percepção poderia lhes dar acesso a uma vida melhor.

Se, por alguns aspectos, o maior número de meninas, concludentes dos cursos ofertados pela instituição é um aspecto de emancipação e conquista de gênero, ainda se percebe, que dialeticamente, tal resultado é fruto ainda do peso que a reprodução das relações sociais de produção exercem sobre os jovens rapazes, que assumem a missão muito cedo de auxiliar os pais na manutenção da casa e da família. Superestruturalmente, tais elementos transvestem-se também na cultura do masculino que, mesmo subempregado e sub-remunerado precisa ter o seu dinheiro.

No que se refere às questões raciais. A maioria dos egressos é branca, tendo os pardos ou pretos um percentual menor de acesso e de permanência na instituição. Dados que ainda revelam o quanto o racismo estrutural ainda está presente nos interiores do país.

A questão racial coloca-se em paralelo com a realidade econômica dos egressos. Como demonstrado, grande parte dos formandos são de famílias com baixa renda, dependentes ou do Programa Bolsa Família ou dos auxílios estudantis, que para os mesmos representaram condição necessária para conclusão de seus estudos no Ifes-Ib e para que continuassem seus estudos em cursos superiores.

Diante da realidade socioeconômica dos egressos e da região em que o campus está inserido, surge o questionamento quanto a algo que está presente na criação dos IFs, a contribuição dos campi dos institutos para o arranjo produtivo local, ou seja, para a melhoria das condições econômicas e sociais dos locais em que estes estiverem inseridos. Ao se considerar que a implantação do campus é de menos de dez anos, com a primeira turma concludente em 2014, constata-se que os dados oficiais ainda são inexistentes ou incompletos para qualquer conclusão a respeito. A crise econômica dos últimos anos, que assolou o mundo e o país, também é um elemento que dificulta uma análise sobre o desenvolvimento econômico, ainda em uma realidade micro, como a de uma cidade de interior. No entanto, a percepção dos egressos aponta para alguns elementos de crescimento do comércio e da construção civil e desenvolvimento de técnicas para a agricultura. Os egressos apontam também para um futuro, com possibilidade de confirmação ou não desta projeção, em que os alunos, formados no Ifes-Ib, retornarão e com seu trabalho poderão melhorar a qualidade de vida das pessoas em diversos aspectos.

A questão central desta pesquisa permeou toda esta discussão. Será o ensino no Ifes-Ib um ensino para a terminalidade – considerando-se como um curso de formação técnico-profissional, que cumpriria a função de contenção de acesso a Universidade pela classe trabalhadora –, ou seria um ensino para a continuidade – para o acesso aos cursos superiores, nas mais diferentes áreas do conhecimento? As respostas dos egressos ao questionário e as entrevistas realizadas demonstraram que a perspectiva da continuidade se faz presente em todo itinerário formativo no Ifes-Ib. Desde a intencionalidade dos estudantes ao se inscrever no processo seletivo e ingressar no campus, até mesmo a dedicação aos estudos, à sua percepção sobre os elementos que, segundo eles são característicos da qualidade de ensino, são elementos que indicam a continuidade como seu objetivo. Os números revelados pela pesquisa também são concludentes quanto a essa questão. Apenas três egressos deste período encontram-se empregados em sua área

de formação. Em contraposição, a grande maioria dos estudantes que responderam ao questionário – 94,9%, ingressaram no ensino superior. A diversificação das áreas do saber, bem como as múltiplas carreiras profissionais escolhidas pelos egressos constitui-se como elemento de ruptura com a reprodução das relações sociais de produção vigentes no município.

Tais elementos poderiam levar a uma fácil e equivocada conclusão desta pesquisa, como favorável à uma mudança de perspectiva, pela rejeição do ensino técnico e manutenção somente do ensino médio. Os postulados da educação marxista politécnica vão em direção absolutamente contrária a essa visão. A formação para o trabalho junto com as outras ciências do núcleo comum e a educação física, são, desde o início, pilares dessa formação. Tal perspectiva opõe-se a formação burguesa com acento nas humanidades, mas sem a perspectiva do trabalho. Certamente, uma questão que deve ser levada em consideração é se os cursos ofertados respondem de forma concreta às reais necessidades do mundo do trabalho de onde o campus está inserido? Possivelmente um curso voltado mais à agroecologia ou à agricultura familiar, responderia mais concretamente às necessidades das famílias e dos egressos. Isso favoreceria um fortalecimento da agricultura familiar, dando-lhe elementos de resistência diante dos interesses do agronegócio de tirar das mãos dos pequenos produtores seu bem mais precioso, a terra. Mas este é objeto de trabalhos futuros.

A conclusão emocionada da entrevista com a egressa Hellen serve de síntese para concluirmos esta parte do trabalho:

Eu só tenho a agradecer, de verdade por tudo, por toda a experiência que eu tive estudando no Instituto. Confesso que meu coração ainda queima de vontade de voltar, para trabalhar, para poder aplicar aquilo que eu conheci. Eu sempre que passo por Ibatiba eu sempre tiro uma foto, mesmo que de fora do Instituto, e eu até me emociono de falar porque a minha família mudou graças ao Instituto. Hoje eu tenho uma condição de vida melhor, eu posso ajudar minha mãe, moro na cidade, mudei para a cidade agora e tenho as condições que eu tenho graças ao Ifes. Eu não seria a Hellen que eu sou hoje. Eu não teria o que eu tenho hoje se não fosse o Instituto Federal na minha vida. Parece até um discurso programado, mas não é. Toda vez que eu falo, em qualquer lugar que eu falo eu me emociono, porque ele realmente foi uma alavancada na minha vida. [Emocionada]. Ele mudou minha história, e eu espero que ele continue mudando a história de vários alunos que passam por lá. Então eu só tenho a agradecer por tudo que eu vivi, tudo que eu passei lá dentro, ao apoio de todos os professores que ainda são meus amigos até hoje. E eu fico triste em saber que o nosso Estado político tem castigado tanto a educação do nosso país. Muito mais do que cotas para poder sanar a falta que tem na educação seria investir em educação de qualidade e jamais tirar da educação. Então eu sou muito grata, muito grata

mesmo por ter conseguido e por ter tido a oportunidade de estar no Instituto Federal. Ele marcou a minha vida e isso não tem como apagar (HELLENA, 2019, informação verbal).

Este depoimento longe de ser uma idealização da instituição, que apresenta muitos desafios a enfrentar, demonstra uma experiência de vida de uma jovem, humilde, da zona rural do município de Ibatiba, com poucas perspectivas de acessar o ensino superior, que viu na educação uma possibilidade de emancipação. A conquista do emprego e do estudo para ela significou uma profunda transformação em sua vida. Seu desejo de “trabalhar” na instituição em seu ver é possibilidade de proporcionar isso a outros jovens reflete o caráter libertário, na solidariedade proletária do já, mas ainda não, dentro dos limites da sociedade capitalista, ter uma educação contra-hegemônica e transformadora. Para os estudantes do Ifes-Ib, essa oportunidade se abre diante da oportunidade, outrora negada, de acesso à educação técnica integrada ao ensino médio e à continuidade nos mais variados cursos superiores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se alcançar o final desta tese, algumas lições podem ser tiradas quanto aos desafios e potencialidades da educação. A educação não é, como afirma Lombardi (2011) o elemento determinante para a transformação do modo capitalista de produção. Esta somente se dará a partir da apropriação dos meios de produção por aquela classe, o proletariado, em uma revolução, no sentido pleno do termo, de transformação radical das estruturas sociais e econômicas. A educação, pertencente pois ao âmbito da superestrutura, é determinada pela infraestrutura, dentre as quais o modo de produção capitalista e as relações sociais de produção são sua composição (MARX, 2017). Somente com a quebra da infraestrutura capitalista, pois, pode ser pensada uma nova ordem, uma nova realidade. Contudo, diante estruturação da sociedade e da economia capitalista, em tempos em que este se apresenta em sua faceta monopolista, apresentando-se como única e inevitável alternativa global para as mazelas de todo o mundo, com sua ideologia neoliberal do Estado mínimo, da diferenciação natural dos indivíduos, da meritocracia, urge, em uma tática de guerra de posição, como nos afirma Gramsci (1997), atuar na seara da educação, com a convicção de que também sem uma formação sólida deste trabalhador, não há condição de possibilidade para uma real e efetiva transformação (LOMBARDI, 2011).

Reconhecendo, pois a educação no âmbito dos Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1985), em tempos de calmaria – em que não são necessários a violência material dos Aparelhos Repressivos do Estado, característicos sobretudo da reação burguesa diante da ameaça mais concreta de seus privilégios, estando estes prontos a atuar sempre que necessário, faz-se necessário ir além de Althusser, isto é, de sua compreensão da educação como reprodutora das relações sociais de produção. É grande a contribuição de Althusser ao evidenciar os Aparelhos Ideológicos do Estado, e dentre eles, a escola, como lugar da luta de classes, no qual as classes dominadas são adestradas para manterem o *status quo* da sociedade burguesa. Falta em Althusser uma visão dialética deste processo, segundo o qual, a mesma escola a serviço dos interesses da classe dominante, pode transformar-se – do mesmo modo em que o autor apresenta a

sua força reprodutora – em instrumento emancipador, pela apropriação do conhecimento histórico acumulado ao longo dos séculos.

Com Gramsci, compreende-se que o Estado burguês, como elemento superestrutural da economia capitalista, divide-se em Sociedade Política – na qual estão presentes as instâncias de decisão política e suas forças repressivas, sempre à serviço da manutenção da infraestrutura burguesa – e na Sociedade Civil – na qual estão os instrumentos de persuasão e consenso, através de diversos meios dentre os quais a escola faz parte –. Muitos atribuem a Gramsci o título de “teórico das superestruturas” – em uma espécie de revisionismo do pensamento marxista –, do qual este trabalho discorda, no sentido de compreender o pensamento do pensador italiano como coerente com a mais autêntica tradição marxiana. O campo da sociedade civil apresenta-se, pois, para Gramsci, como *locus* no qual se tem a possibilidade de minar a hegemonia burguesa pelo seu interior. Se, a classe dominante age hegemonicamente em uma relação pedagógica (GRAMSCI, 1998) na Sociedade Civil, este é o espaço onde circulam as mais diversas ideologias. Dialeticamente é no seio desta que surgem os ideais e propostas contra-hegemônicos, capazes de agir sobre o senso comum, fazendo com que a classe trabalhadora veja os grilhões que a aprisiona, mesmo estes parecendo-lhes invisíveis em um primeiro momento. Gramsci não substitui a revolução e a necessidade da destruição do modo de produção capitalista, no campo infraestrutural, como fundamentais para a instituição da nova ordem. Somente desse modo pode-se pensar a tomada dos meios de produção pelo proletariado. Contudo em uma sociedade marcada pelo domínio do capital e pela hegemonia burguesa, faz-se mister que esta classe tenha os elementos teóricos para uma práxis transformadora, pois “sem teoria revolucionária, não há prática revolucionária” (SNYDERS, 1974, p. 12).

Diante deste quadro de possibilidades abertas por uma prática pedagógica libertária que surge a Pedagogia Histórico-Crítica como proposta educacional. Nas palavras de Saviani:

Eu diria que a tarefa central dos educadores que se colocam no campo do marxismo implica em um duplo e concomitante movimento: trata-se de empreender a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica; ao mesmo tempo, cabe realizar o segundo movimento que implica reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado. Esse acesso significa a apropriação dos conteúdos sistematizados dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua

luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa (SAVIANI, 2009, p. 114).

Como proposta para uma educação de fato libertária ou transformadora propõe-se, dentro desta tradição, a formação politécnica – que possibilite uma formação do trabalhador não somente para desempenhar tecnicamente sua função no mundo do trabalho, mas também o conhecimento histórico-dialético do modo de produção capitalista –. Desse modo o trabalhador poderá atuar de modo contra-hegemônico no interior da sociedade civil, dominada pela hegemonia burguesa.

Tendo partido deste referencial teórico, amplamente apresentado na segunda parte deste trabalho é que se objetivou a compreensão do objeto de pesquisa desta tese: “A formação profissional dos Egressos do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Ibatiba de 2011 a 2014: Para além da formação técnica?”. O objetivo de todo o trabalho avaliar, a partir dos pressupostos da tradição marxista, os cursos de ensino médio integrado do Ifes-Ib, a formação dos seus egressos para o trabalho entre a possibilidade de uma formação técnica e a abertura de possibilidades para o seu desempenho profissional em outras áreas de trabalho, rompendo desse modo com o ciclo de reprodução do trabalho que caracteriza o modo de produção capitalista, sobretudo nos albores do terceiro milênio tão marcado pelo capitalismo monopolista. O estudo pautou-se então entre as questões da terminalidade e da continuidade dos estudos por parte dos egressos.

No campo da terminalidade, compreende-se a possibilidade de uma formação técnica para o trabalho, podendo esta formação ser ou não instrumento de emancipação do trabalhador, em seu campo profissional. O ensino profissional neste caso pode ser de formação de uma classe trabalhadora, consciente de sua condição dentro da sociedade burguesa, atuando com os meios ao seu dispor para sua transformação. Pára diante desta realidade, a estratégia governamental, demonstrada por Freitag (1986) de contenção da classe trabalhadora, impedindo-a de acessar o ensino superior, destinado à classe burguesa.

No campo da continuidade apresenta-se a possibilidade de uma formação técnica para o trabalho nas mesmas condições de possibilidade apresentadas no parágrafo anterior, porém abrindo para os egressos a possibilidade do acesso ao ensino superior dentre os seus mais variados cursos ou instituições de ensino. Encerra-se diante desta possibilidade alguns limites, dentre eles, em um nível no qual se pensa não somente a

realidade da microrregião do Caparaó, se o acesso aos tão sonhados cursos superiores não resultariam também em frustração para os sonhos dos egressos, uma vez que também existe aí uma contenção implícita, diante de cursos de baixa empregabilidade, nos quais aparecem como horizonte o desemprego e o subemprego?

A terceira parte do trabalho dedicou-se a estas questões, tendo como procedimento metodológico um duplo instrumento de coleta de dados, partindo inicialmente de um questionário, nos parâmetros do *Google Docs*, enviado para todos os egressos, obtendo uma resposta de mais de 50% e, posteriormente, uma entrevista semiestruturada com uma representatividade de oito egressos.

Foi possível a partir destes dados adentrar na realidade do Ifes-Ib, da microrregião do Caparaó e dos egressos. Constatou-se o nível de vulnerabilidade socioeconômica de uma parte significativa dos estudantes, envolvendo a sub-remuneração, a dependência de programas assistenciais governamentais e a necessidade da assistência estudantil para grande parte dos estudantes. Apontou-se que o Ifes-Ib representou para estes estudantes a possibilidade de uma boa preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio e para os vestibulares.

O alto índice de egressos no ensino superior, 94,9% – em se considerando três egressos de 2017 com a probabilidade de estarem em cursinhos, este número pode saltar para 98% – contrasta com o baixo número de egressos empregados na área de formação dos cursos. Esta realidade responde em partes a pergunta central deste trabalho: os estudantes que procuram a formação no Ifes-Ib alcançam a tão sonhada formação superior, dando continuidade aos seus estudos. Contudo outros elementos corroboram com esta percepção: há um significativo número de egressos no ensino superior federal. Até então, ou seja, antes da implantação do campus em Ibatiba, a possibilidade de estudo para boa parte dos estudantes da região, era em faculdades privadas em cidades vizinhas, com pouca variedade de cursos. Dos egressos do Ifes-Ib de 2011 a 2017, 52% adentraram em universidades federais. Os cursos em que eles ingressaram são os mais variados, desde as áreas de exatas, com as engenharias – representando certa verticalização na formação – até as ciências biológicas e humanas.

À significativa formação profissional dos egressos, soma-se diante dos horizontes da formação politécnica, a questão de uma formação histórico-dialética que lhes permita uma compreensão da sociedade do capital em que vivem. Ao se colocar

para eles questões – quanto aos objetivos de sua formação no Ifes-Ib? Do porquê indicar o Ifes a um parente ou amigo? Do sentido de uma formação da “consciência crítica? Ou até mesmo, em que sentido o Ifes-Ib colaborou para o desenvolvimento regional? – as respostas revelaram uma percepção muito clara quanto ao modo destes egressos perceberem o mundo ao seu redor e as questões prementes da sociedade contemporânea. Cumpre ressaltar que se tratam de jovens, no momento da pesquisa com idade entre 17 a 24 anos que manifestaram-se, em sua maioria, favoráveis a uma educação que proporcione uma formação crítica diante da realidade capitalista e desfavoráveis quando questionados, a ideias conservadoras, limitadas teoricamente das múltiplas facetas do Escola Sem Partido. Outro ponto, a corroborar nesta percepção é a formação da mulher. Em se tratando de uma realidade do interior, o alto índice de egressas indica igualmente um avanço e uma perspectiva de emancipação. Levando-se em consideração que elas não simplesmente concluíram os cursos técnicos, mas estão na universidade. Observa-se que isso representa um grande passo em suas vidas.

Conclui-se, portanto, que o ensino no Ifes-Ib é um ensino voltado para a continuidade, e um ensino que possibilita aos seus egressos uma formação que lhes possibilita um olhar crítico diante da realidade. Afirma-se ainda nesse momento utilizando a categoria da possibilidade, uma vez que a formação escolar é sempre marcada pela contradição do fato de a mesma estar em uma realidade marcada pela lógica reprodutiva do capital, na qual a contra-hegemonia apresenta-se como elemento de disputa (SAVIANI, 2017). Igualmente ambiente de disputa hegemônica é toda a sociedade civil, em que estes jovens, na concretude das realidades que enfrentarão, terão que se posicionar.

Optou-se por se deixar por fim, nestas considerações, a realidade do próprio Ifes-Ib e dos Institutos Federais, por estes representarem neste trabalho questões que permanecem abertas. Na terceira parte da tese apresentou-se a realidade dos IFs como uma realidade nova, diante da história da formação profissional no Brasil, mas com elementos característicos da disputa hegemônica na educação. A grande expansão da Rede Federal de Ensino, sua interiorização, a ampliação do número de vagas, representa um grande avanço e uma oportunidade de formação profissional para muitos jovens brasileiros. No dialético embate de forças antagônicas entre o projeto burguês e os projetos libertários, no entanto, faz-se necessário um aprofundamento maior, e sempre

atualizado quanto ao alcance deste modelo de ensino nos diversos locais em que se encontra. Para a educação mais do que estatísticas para os índices do Banco Mundial ou da Unesco, são importantes os resultados concretos para a sociedade.

Outra questão apresentada é a conclusão de que a política de expansão da Rede Federal de Ensino, representou uma política de governo, dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff. Uma vez dado o ocaso destes governos tal proposta encontra-se fragilizada diante dos renovados ataques neoliberais ao ensino público nos mais variados níveis. Novos estudos, com constantes atualizações são necessários.

Por fim, a realidade do Ifes e do campus Ibatiba. Evidenciou-se neste trabalho a ausência de um legítimo Projeto Político Pedagógico, construído democraticamente diante da realidade de cada campus, com a participação da sociedade, traçando perspectivas para uma educação cidadã não somente em seu conteúdo, mas também em seu método. Este é um projeto a ser construído. Desse modo, até mesmo a pertinência e a efetividade dos cursos técnicos atuais – Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio –, como também o Curso Superior em Engenharia Ambiental, podem ser avaliadas, propondo-se mais cursos, diante da percepção e necessidade da sociedade de Ibatiba e região.

Muito ainda há para se fazer e aprofundar em muitas destas questões. Esta tese representou um passo. A pesquisa que a originou, tornou-se uma seara que está à disposição para que muitos outros trabalhos e aprofundamentos possam ser feitos. Disponibiliza-se, para tanto, tanto o conteúdo do questionário quanto das entrevistas. Importante é não se perder a perspectiva de que a educação é espaço de luta, de embate, entre forças e projetos contrastantes. A posição em favor de uma sociedade mais igualitária, apresenta-se como um imperativo para o proletariado e os trabalhadores que com eles se solidarizam.

REFERÊNCIAS

A. Livros, artigos, teses, dissertações, leis e sítios

AAKER, David A.; KUMAR, Vinay; DAY, Georg S. **Pesquisa de marketing**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ALVES, Gláucia Lelis. Trabalho e alienação na sociedade burguesa. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, 2009, p. 27-37. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/683>. Acesso em: 09/09/2019.
<https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.9i1.027037>

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDERSON, Perry. **Afinidades seletivas**. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARANDA, M. A. M; BELMIRO, C. M. B. PPP: É possível como instrumento de transformação na escola? *In*: LIMA, A. B. (Org.). **PPP: Participação, gestão e qualidade da educação**. Uberlândia: Assis Editora, 2015. p. 63-74.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-77-0>

BALASSIANO, Marcel. Brasil precisaria crescer 5,7% em 2019 e 2020 para a década 2011-20 não ser a pior década dos últimos 120 anos. **Blog do IBRE**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/brasil-precisaria-crescer-57-em-2019-e-2020-para-decada-2011-20-nao-ser-pior-decada-dos>. Acesso em: 21/11/2019.

BOCLIN, R. G. Educação e Trabalho. *In*: **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 107, jul./ago. 1992.

BONILHA, Tamyris Proença; SOLIGO, Ângela Fátima. O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Madri, v. 68, n. 2, p. 31-48, 2015. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/6960.pdf>. Acesso em 08/04/2020. <https://doi.org/10.35362/rie682183>

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei 8.948, de 08 de dezembro 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 15/10/2017.

_____. Presidência da República. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08/07/2017.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 16/11/2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o programa nacional de assistência estudantil – PNAES. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 21/11/2019.

_____. Presidência da República. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 07/06/2016.

_____. IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. Rio de Janeiro, 2014.

_____. Caixa Econômica Federal. **Bolsa Família**. Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 21/11/2019.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. Cap. 03. O novo desenvolvimentismo. **Bresser-Pereira**. [S. l. s. n.]. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/Papers-cursos/Cap.3-Novo_desenvolvimentismo.pdf. Acesso em: 22/11/2019.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CARNOY, M. **Educação, Economia e Estado – Base e Superestrutura, relações e mediações**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1990.

_____. **Estado e teoria política**. São Paulo: Editora Papirus, 1994.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CEPÊDA, Vera Alves. Inclusão, Democracia e Novo-Desenvolvimentismo: Um Balanço Histórico. **Estudos Avançados**, São Carlos, vol. 26, no 75, pp. 77-90, agosto 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/3271>. Acesso em: 28/12/2019. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142012000200006>

CHANG, Há-Joon. **Chutando a Escada - A estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica**. Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CIAVATTA, M. A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.) **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CORTES, Aramis. As interações espaciais e terciárias sob a ótica de implantação de um campus do Ifes: Um estudo de caso sobre o município de Ibatiba. In: OLMO, Francisco José V. CORTES, A. SILVA, R. V. da (Orgs.) **Projetos Educacionais aplicados ao Ensino Técnico e Tecnológico em Meio Ambiente e Florestas**. Duque de Caxias: Espaço Científico Livre Projetos Editoriais, 2015, p. 9-18.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, julho/2002, p. 245-262. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010. Acesso em 12 de junho de 2019. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>

DELORS, Jacques (Org.) **Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)**. Paris: UNESCO, 1996. <https://doi.org/10.7788/ijbe.1996.24.1.253>

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set/dez 2006,. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a04v2670.pdf>. Acesso em 25 de novembro de 2016. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000300004>

DRAIBE, S. M.; RIESCO, M. Estados de Bem-Estar Social e estratégias de desenvolvimento na América Latina. Um novo desenvolvimentismo em gestação? **Sociologias**. Porto Alegre, n° 13, p. 220-254, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v13n27/a09v13n27.pdf>. Acesso em: 22/03/2018.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FERRARI, T. K. Distribuição populacional no espírito santo: resultados do censo demográfico 2010. In: IJSN. **Resenha de conjuntura**. Vitória, n. 27, ano IV, p. 1-11. mai. 2011. Disponível em: http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20121022_958_201127_.pdf. Acesso em: 08/04/2020.

FIRJAN. **Firjan**: Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: <https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/>. Acesso em: 06/08/2019.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4ª ed. São Paulo, Moraes, 1986.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. Rio de Janeiro: Cortez, 2010.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan/abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92 Especial, outubro 2005. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-2SF/Jos%E9/3-Frigotto_et_alli_2005.pdf. Acesso em 02/08/2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>

GARCIA, R. L.; ZANARDINI, I. M. S. As orientações do liberalismo e dos organismos internacionais para as políticas de educação no Brasil: O caso da educação profissional. *In*: BATISTA, E. L.; ZANARDINI, I. M.; SILVA, J. C. (Orgs.). **Estado, sociedade e educação Profissional no Brasil: Desafios e perspectivas para o século XXI**. Porto Alegre: Unioeste, Evangraf, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a formação da cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Le opere**. La prima antologia di tutti gli scritti. Roma: Editori Riuniti, 1997.

_____. **Para la Reforma Moral e Intelectual**. Madrid: Los Libros de la Catarata, 1998.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. V. 1.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. V. 2.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. V. 3.

GRIEBELER, Janice R. Cardoso; FIGUEIREDO, Irene Marilene Zago. Os diferentes sentidos atribuídos à compreensão da relação da educação profissional e ensino médio. *In*: BATISTA, E. L.; ZANARDINI, I. M.; SILVA, J. C. (Orgs.). **Estado, sociedade e educação Profissional no Brasil: Desafios e perspectivas para o século XXI**. Porto Alegre: Unioeste, Evangraf, 2018.

HASENBALG, Carlos A.; e S, SILVA, Nelson do Vale. (1990). Raça e oportunidades educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p. 5-8, maio 1990. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1092/1097>. Acesso em: 09/04/2020.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. São Paulo: Edipro, 2015.

HOBBSAWM, E. **Era das Revoluções: Europa 1789-1848**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

IFES. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – **Política de assistência estudantil do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo**. Vitória: Ifes. 2011. Disponível em: <https://ifes.edu.br/conselhos-comissoes/conselho-superior?showall=&start=4>. Acesso em: 21/11/2019.

_____. Campus Ibatiba. **Projeto do Curso Técnico em Meio Ambiente (Revisado)**. Ibatiba: Ifes, 2012a.

_____. Campus Ibatiba. **Projeto do Curso Técnico em Florestas (Revisado)**. Ibatiba: Ifes, 2012b.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2014-2019**. Vitória: Ifes. 2014. Disponível em: http://ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/pdi_2-08-16.pdf. Acesso em: 17/01/2017.

IJSN. **Diagnóstico socioeconômico da Microrregião Caparaó**. Vitória: IPES, 2005. Disponível em: http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20120829_microrregiaocaparao_diagnostico.pdf. Acesso em: 05/08/2019.

_____. **A juventude e a educação capixaba**. Vitória: IPES, 2015a. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/4326-ijsn-divulga-dados-sobre-juventude-e-educacao-no-es>. Acesso em: 20/11/2019.

_____. **Juventude e educação no Espírito Santo**. Vitória: IJSN, 2015b. (Cadernos da juventude, 01).

KAMEL, Ali. **Dicionário Lula**. Um presidente exposto por suas próprias palavras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005, v., p. 77-96.

LAPA, A. PRETTO, N. D. L.. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

LIMA, Antonio Bosco. PPP: Relacionamento entre poderes. *In*: LIMA, Antonio Bosco (Org.). **PPP: Participação, gestão e qualidade da educação**. Uberlândia: Assis Editora, 2015a. p. 17-32.

_____. Gestão democrática e Projeto Político Pedagógico. *In*: LIMA, Antonio Bosco (Org.). **PPP: Participação, gestão e qualidade da educação**. Uberlândia: Assis Editora, 2015b. p. 9-12.

LIMA, Antonio Bosco. Conselhos Municipais de Educação no Brasil e a construção da concepção de qualidade. *In*: LIMA, Antonio Bosco. **CMES no Brasil – Qualidade social e política da educação**. 1ed. São Paulo: Alínea, 2017. p. 47-66.

LIMA, Paulo Gomes. O PPP como instrumento do exercício participativo e democrático. *In*: LIMA, Antonio Bosco (Org.). **PPP: Participação, gestão e qualidade da educação**. Uberlândia: Assis Editora, 2015. p. 93-114.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea. 2011. <https://doi.org/10.9771/gmed.v2i2.9581>

_____. A educação e a comuna de Paris: notas sobre a construção da escola pública, laica, gratuita e popular. *In*: ORSO, P. J.; LERNER, F.; BARSOTTI, P. (Org.) **A Comuna de Paris de 1871: história e atualidade**. São Paulo: Ícone Editora, 2002, p. 65-88.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, Lucília de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea. 2 Ed. 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

_____. _____. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas. 2003.

_____. _____. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas. 2010.

MARX, K. **O Capital**. Livro I. Capítulo VI (Inédito). São Paulo Livraria Editora de Ciências Humanas, 1978.

- _____. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana (Manuscritos Econômico Filosóficos de 1844). In: Fernandes, Florestan. (org). **Marx/Engels**. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- _____. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004
- _____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- _____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.
- _____. **Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.
- _____. **O Capital: Crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, K. ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. _____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- _____. _____. **O Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- _____. **Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MONASTA, Atílio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1990.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A Escola Unitária: Educação e Trabalho em Gramsci. **HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2016.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 229-242, jan. 2011.
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p229>

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25/03/2019.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100011>

OLIVEIRA, Fátima de. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n. 50, p. 57-60, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142004000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 08/04/2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100006>

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público de educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, jan./abr. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000100004>

OLIVEIRA, Dalila Andrade, Das políticas de governo à política de Estado. Reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21/01/2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>

ORSO, Paulino José. Escola “sem” Partido ou um partido a serviço da burguesia. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaca e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 131-162. <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-27-5-0-f.131-162>

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PINTO, Ana Maria Rezende. Pessoas inteligentes trabalhando com máquinas ou máquinas inteligentes substituindo o trabalho humano. In. VÁRIOS AUTORES. **Trabalho e Educação**. Campinas: Papyrus, 1992.

PNUD; IPEA; FJP. **Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil**. *s.d.* Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/>. Acesso em: 06/08/2019.

PREVITALLI, Fabiane Santana. Controle e resistência do trabalho na reestruturação produtiva do capital no setor automotivo. **Mediações**, Londrina, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9007/7503>. Acesso em: 13/09/2019. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2006v11n1p125>

_____. O controle do trabalho pelo discurso da qualificação do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 17, n. 2, p. 141-155, dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/1768/1313>. Acesso em: 01/03/2019. <https://doi.org/10.5212/PublicatioHum.v.17i2.141155>

RAIMANN, Ari. PPP: A gestão e a qualidade da educação. *In*: LIMA, Antonio Bosco (Org.). **PPP: Participação, gestão e qualidade da educação**. Uberlândia: Assis Editora, 2015. p. 49-62.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

_____. Possibilidade e desafios do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. *In*: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino Médio**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. O currículo na Perspectiva de classe: Desafios e possibilidades para a educação profissional. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; ZANARDINI, Isaura Mônica; SILVA, João Carlos da (Orgs.). **Estado, sociedade e educação Profissional no Brasil: Desafios e perspectivas para o século XXI**. Porto Alegre: Unioeste, Evangraf, 2018.

RANIÉRE, Jesus Jose. **Alienação e estranhamento em Marx: dos manuscritos econômico-filosóficos de 1844 à ideologia alemã**. Campinas-SP: Unicamp, tese de doutorado, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2564431/mod_resource/content/1/RANIERI%2C%20Jesus.%20Aliena%C3%A7%C3%A3o%20e%20estrahamento%20em%20Marx%20%28tese%20Unicamp%29.pdf. Acesso em 11/09/2009.

SALERNO, Mário Sérgio. **Reestruturação industrial e novos paradigmas de produção: tecnologia, organização e trabalho**. São Paulo: USP/DIEESE, 1992.

SANTOS, Felipe Alexandre Lima Fernandes. **Expansão e Interiorização da Rede Federal de Educação Profissional: Reflexões sobre a implantação do Ifes Campus Ibatiba**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O choque Teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em 10/06/2013. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>

_____. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007b. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Modo de produção e a Pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009.

_____. Marxismo, Educação e Pedagogia. In SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHWEDE, Marcos Aurélio; LIMA FILHO, Domingos Leite. Os institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Dos motivos para a sua constituição à produção da ciência e da Tecnologia. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; ZANARDINI, Isaura Mônica; SILVA, João Carlos da (Orgs.). **Estado, sociedade e educação Profissional no Brasil: Desafios e perspectivas para o século XXI**. Porto Alegre: Unioeste, Evangraf, 2018.

SILVA, Luís Ignácio Lula da. Carta ao Povo Brasileiro. **Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo – Partido dos Trabalhadores**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/cartaaoopovobrasileiro.pdf>. Acesso em: 11/11/2019.

SILVA, Sidartha Sória e. Novo desenvolvimentismo, governo Lula e dilemas de uma concepção de desenvolvimento inspirada em elementos do capitalismo anglo-saxão. *In*: CASTRO, Inez Silvia Batista (org.). **Novas interpretações desenvolvimentistas**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: Investigação sobre sua natureza e suas causas**. Vol. II. Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SOARES, José Francisco. Qualidade da educação. *In*: DAYRRELL, Juarez et al. (org.) **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

SOUZA JÚNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

TANO, Cleide Francisca de Souza. **Trabalho na agroindústria rural e política de expansão do ensino profissionalizante e tecnológico: a empregabilidade na microrregião de Ituiutaba de 2008 a 2015**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Inaê Soares de. **Instituto Federais, educação e desenvolvimento: O Instituto Federal do Triângulo Mineiro e suas formas de inserção na sociedade**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 49).

B. Fontes Orais:

CLARA. **Entrevista I**. Entrevistador: Wilson Augusto Costa Cabral. Ibatiba: [s. n.]. 10 jul. 2019. 1 arquivo .mp3 (38 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

DANILO. **Entrevista VI**. Entrevistador: Wilson Augusto Costa Cabral. Ibatiba: [s. n.]. 10 jul. 2019. 1 arquivo .mp3 (24 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

EMANUEL, **Entrevista IV**. Entrevistador: Wilson Augusto Costa Cabral. Ibatiba: [s. n.], 11 jul. 2019. 1 arquivo .mp3 (24 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

HELLENA. **Entrevista II**. Entrevistador: Wilson Augusto Costa Cabral. Lajinha: [s. n.], 11 jul. 2019. 1 arquivo .mp3 (39 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

JOÃO. **Entrevista V**. Entrevistador: Wilson Augusto Costa Cabral. Ibatiba: [s. n.], 10 jul. 2019. 1 arquivo .mp3 (26 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

LUCAS. **Entrevista VII**. Entrevistador: Wilson Augusto Costa Cabral. Ibatiba: [s. n.], 10 jul. 2019. 1 arquivo .mp3 (25 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

LUDMILA. **Entrevista III**. Entrevistador: Wilson Augusto Costa Cabral. Ibatiba: [s. n.], 11 jul. 2019. 1 arquivo .mp3 (32 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

MARIANA. **Entrevista VIII**. Entrevistador: Wilson Augusto Costa Cabral. Ibatiba: [s. n.], 10 jul. 2019. 1 arquivo .mp3 (29 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Memorial – Wilson Augusto Costa Cabral

Ressignificando

Escrever um memorial para mim não é tarefa fácil. Embora nos últimos tempos muitos amigos e familiares tenham sugerido que eu o fizesse, sempre me veio certo temor do encontro com o passado. Talvez, se como o poeta-cantor tenha expressado em certa canção “eu prefiro ser essa metamorfose ambulante”, metamorfosear dói, e, nem sempre, as lembranças do passado, comentadas adiante, são agradáveis. Mas o que seriam nossas vidas sem metamorfoses, sem buscas, sem ideais.

O fato é que na fase final de preparação do texto para qualificação do doutorado, no aprofundamento do método que norteou todo o trabalho, ou seja, o materialismo histórico-dialético, compreendo que em um longo percurso de minha formação, primeiro como missionário e padre da Igreja Católica e depois como professor, fui marcado por uma profunda indignação e revolta contra as injustiças do mundo capitalista. Talvez possa aplicar aqui a máxima marxiana de que “agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele [o homem] modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.” (MARX, 2017, p. 327). Nos diversos trabalhos missionários como padre, na docência, no contato com as pessoas fui formando a minha personalidade e minhas convicções que confluíram para o presente trabalho acadêmico em meu doutorado.

Historicizando

Nasci na cidade do Rio de Janeiro, RJ, em 15 de outubro de 1973. Meus pais, Wilson – *in memoriam* – e Maria Augusta, viveram a maior parte de suas vidas em Caiana, MG, uma pequena cidade – de aproximadamente 5.000 habitantes no leste de Minas Gerais. Nessa cidade, encontra-se a divisa de Minas Gerais com Espírito Santo e Rio de Janeiro, recebendo muita influência dos dois estados vizinhos. Meu pai, era pequeno proprietário de terras que haviam sido herdadas de meu avô. Nesta propriedade se cultivava café, e também havia uma centena de cabeças de gado leiteiro. Meu avô havia investido na educação de seus filhos. Meu pai, junto com seus irmãos, saíram de

Caiana e foram para cidades maiores para estudar. Ele entrou no exército, contudo, diante de um acidente sofrido por meu avô, meu pai retornou para cuidar da propriedade para que os outros irmãos pudessem estudar. Daí que meus pais se conheceram, casaram-se e tiveram cinco filhos – três mulheres: Dalgiza, Beatriz e Marinete; e dois homens: Eduardo e Wilson. Sou o caçula dos cinco, como diz minha mãe, “temporão”. Por isso fui nascer no Rio de Janeiro. Por complicações na gravidez, minha mãe foi convidada pelos meus tios, José e Célia, para que fosse fazer sua cesariana naquela cidade, onde havia mais recursos. Posteriormente esses tios tornaram-se meus padrinhos e me ajudaram muito em minha formação.

Minha infância foi como de qualquer criança de interior. Muita liberdade para brincar na rua e no quintal de minha casa e de meus colegas. Muita alegria de poder ir à “fazenda” – como chamávamos a propriedade de meu pai – e lá ajudar a cuidar dos afazeres. Minha formação, até o ensino médio, foi nas escolas públicas da cidade. Era um aluno aplicado, com grande gosto pela leitura. Nesse sentido, fui influenciado pelo meu avô materno, Eduardo, que no fim de sua vida morou conosco, e possuía grande apreço pela leitura.

Vivi os tempos da ditadura e da redemocratização em Caiana, MG. Minha família era tradicionalmente do MDB e, conseqüentemente, sofria as conseqüências de ser oposição no interior. Ouvia estórias dos comunistas que haviam provocado “uma guerrilha” na Serra do Caparaó – Cadeia de montanhas na divisa dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, onde se situa o Pico da Bandeira – e da ação do exército naquela ocasião. Muito cedo tive contato com o PT, através de primos que moravam fora e vieram com suas ideias para o interior. São lembranças de tempos que marcaram minha adolescência e depois juventude. Sentia que algo não estava bem, que necessitava de mudança. Foi fácil tornar-me um rebelde... A bebida e as drogas, começaram a fazer parte do meu cotidiano.

A Teologia da Libertação e a Formação Presbiteral

Mas queria mesmo mudar o mundo. Conheci então uma pessoa que marcou este período. Havia na cidade vizinha, Espera Feliz, um religioso, Irmão Arruda, que me apresentou a Teologia da Libertação – Movimento Católico que unia à Teologia Cristã

os ideais e o método marxista. Empolguei-me, e esta fusão de elementos antagônicos, foram propulsores para minha formação. Devorava livros, participava de encontros, cursos, debates. Com pouco tempo eu estava coordenando trabalhos dentro e fora da Igreja. O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Espera Feliz, com sua direção petista, tornou-se, naquele tempo, um referencial para minha vida.

Em 1991 ingressei no Seminário Apostólico da Congregação dos Missionários Sacramentinos de Nossa Senhora, em Manhumirim, MG. Nesse momento, era muito forte para mim a compreensão da religião como transformadora da realidade. As leituras de textos de Leonardo Boff, Clodovis Boff, Frei Betto, Carlos Mesters, Jon Sobriño, Gustavo Gutierrez, entre outros, motivava-me nessa compreensão. Fiquei apenas um ano no seminário e pedi para repensar a vida, retornando à casa de meus pais. No ano de 1992 permaneci em Caiana. Trabalhei com um primo, o José Otaviano em um pequeno laticínio, onde aprendi a fazer queijos, iogurte, requeijão e, por isso quis ir para a Escola Agrotécnica de Rio Pomba para aprimorar meus conhecimentos na área. Entretanto a ideia de ser missionário, de fazer algo de mais concreto pelo povo, principalmente para os mais pobres era uma constante em minha vida. Encerrei o ano de 1993 com o coração cheio de dúvidas. O que fazer? No início de 1994, no entanto, decidi por voltar para o Seminário em Manhumirim.

Em 1994 permaneci em Manhumirim, no Seminário Apostólico. Foi um ano de muito estudo das disciplinas do núcleo comum do Ensino Médio. O foco, além de trabalhar elementos de formação psicológica, era preparar os seminaristas para fazer o vestibular de filosofia. Neste período atuei em uma comunidade carente da cidade, chamada Comunidade Santa Luzia, no Morro da Mangueira. Em 1995, mudei-me para Mutum, MG, para o noviciado – etapa preparatória para a consagração religiosa pelos votos de pobreza, castidade e obediência. Mutum foi uma cidade importante em minha formação. Dado o trabalho dos Missionários Sacramentinos, as Comunidades Eclesiais de Base se tornaram atuantes nesta Paróquia. Além da formação comum, tive a oportunidade, junto com meus colegas, de cursos de formação, nos quais, além do conteúdo teológico-doutrinário discutia-se ética, política, sindicalismo, transformação social, sobretudo pela contribuição do Movimento da Boa Nova. Este trabalho missionário com forte conteúdo social marcaria minha vida para sempre.

O ano de 1996, iniciado com meus votos religiosos, seria de profundas mudanças. Mudei-me para Belo Horizonte. Passei no vestibular de Filosofia no Centro de Estudos da Companhia de Jesus – Hoje, FAJE – Faculdade dos Jesuítas. O contato com o ensino superior foi muito importante. Tive a oportunidade de conhecer a filosofia a fundo. Dediquei-me ao máximo. Além dos estudos do núcleo comum do curso, no primeiro ano esforcei-me por aprender o grego e o francês. Tive como professor o Pe. Henrique Cláudio de Lima Vaz, filósofo jesuíta, conhecido mundialmente por seus escritos. Pe. Vaz, que havia formado muitos jovens no tempo da ditadura, ensinando a dialética marxiana, havia na maturidade feito uma mudança conceitual que o fizera distanciar-se de Marx e aproximar-se de Hegel e, posteriormente ainda, de Santo Tomás de Aquino. Eu, como seu discípulo, nunca o acompanhei neste percurso. Embora entusiasmasse com cada escola teológica, foi no materialismo dialético e, também no existencialismo sartriano que eu me sentia identificado. Aos finais de semana, sempre que possível, viajava pelo interior de Minas Gerais para os cursos do MOBON – Movimento da Boa Nova, um grupo de missionários da Igreja Católica voltado à formação dos leigos, com o objetivo de fornecer a eles não somente uma formação catequético-teológica, mas também uma formação para a práxis político-transformadora.

Concluí o curso de Filosofia em 1998. Foi um momento muito importante para minha vida. Como sói na formação jesuítica, os cursos superiores terminam com uma prova *De Universa* – Prova geral de conhecimentos diante de uma banca de três professores de áreas diferentes. Nesta prova eu obtive nota máxima, o que levou a direção da faculdade a fazer uma indicação para os superiores da Congregação para que eu, ao invés de ir para o curso de teologia, aproveitasse o momento para fazer o mestrado em filosofia. Em princípio eu me animei com a ideia, mas diante da negativa dos superiores, acabei desistindo.

Ingressei então, no ano de 1999 na Faculdade de Teologia. No ano de 2000 fiz os votos perpétuos de pobreza, castidade e obediência na Congregação dos Missionários Sacramentinos de Nossa Senhora. Destaquei-me na faculdade nos estudos bíblicos. Certamente o conhecimento do grego foi importante neste processo. Continuei com os cursos de formação dos leigos. Fui ordenado diácono em 08/12/2001, indo trabalhar em Manhumirim, como Coordenador da Pastoral Vocacional. Em 27 de julho de 2002 fui

ordenado sacerdote. A ordenação ocorreu em Caiana. A participação da comunidade foi excepcional tanto na preparação da cerimônia como na ordenação. Quem presidiu a cerimônia foi Dom José Maria Pires, arcebispo emérito da Paraíba. Dom José Maria, nos tempos da ditadura foi muito atuante na resistência ao lado de outros bispos como Dom Hélder Câmara e Dom Paulo Evaristo Arns. Havia, portanto, uma motivação e uma identidade ideológica para que eu o convidasse para este momento importante de minha vida.

Trabalhei em Manhumirim no restante do ano de 2002 e depois também em 2003. Atuava na Pastoral Vocacional, auxiliava no atendimento às comunidades da Paróquia e também nos cursos de formação de lideranças em diversas paróquias e dioceses. No início do ano de 2003 assumi a formação dos jovens que ingressavam em seu primeiro ano de seminário. Neste ano, abrimos a formação de preparação para o vestibular para estudantes das comunidades carentes.

O Mestrado em Ciências bíblicas

Em 2004 veio, da parte dos superiores da Congregação, a designação para fazer o Mestrado em Bíblia em Roma. Em princípio a orientação seria para os estudos de Teologia Bíblica. Em janeiro deste ano, fui para Belo Horizonte. Assumi a formação, temporariamente, na Casa de Formação Frei Mateus. Neste local, residiam os seminaristas estudantes de filosofia. Uma coisa chamou minha atenção neste período, e, por um lado iniciaria a percepção de algo, de fato, havia já mudado na juventude da Igreja. Se antes, na década de 90, e mesmo para colegas que haviam entrado antes desse período, as lutas e reivindicações eram para podermos participar de movimentos sociais, de manifestações, de estamos junto às comunidades mais carentes, a partir daquele momento notei que as preocupações eram mais voltadas para o bem-estar pessoal, para elementos que demarcavam a importância da Igreja enquanto instituição. Um misto de conservadorismo interno da igreja se somava a uma mentalidade pós-moderna individualista e desligada das questões sociais. Infelizmente isso que era uma mera intuição neste momento foi constatado nos anos posteriores.

Em setembro de 2004 fui então para Roma, para fazer o mestrado. Fui morar no Colégio Pio Brasileiro – Uma instituição gerida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil funcionando como uma casa de apoio para que os padres brasileiros

estudassem em Roma. Em princípio eu faria Teologia Bíblica na Pontifícia Universidade Gregoriana. Entretanto, depois, por orientação de professores e colegas, acabei optando por estudar Ciências Bíblicas, no Pontifício Instituto Bíblico. Enquanto a primeira opção seria de um estudo mais voltado para elementos teológicos, como o próprio título já afirma, a segunda seria mais voltada para a exegese e a arqueologia. Como é a prática na Europa comecei os estudos em outubro de 2004. No primeiro ano, dediquei-me às línguas bíblicas – o hebraico e o grego –, somente depois, de superada esta etapa, já no segundo ano, comecei os estudos mais voltados para o mestrado em si. Nas férias, durante o período que fiquei na Europa, eu fui para Bonn, na Alemanha, e também para Londres, para estudar Alemão e Inglês. Na Inglaterra tive uma oportunidade muito interessante de trabalhar com os imigrantes de língua portuguesa em Londres. Residi em uma paróquia que dava apoio, religioso e social para os imigrantes. Em um dos maiores centros do capitalismo mundial, testemunhei com as contradições do capitalismo do primeiro mundo. Pessoas que saíam de seus países, de suas terras, para serem mão-de-obra barata na Europa. Não raras vezes deparava-me com situações de exploração sexual. Porém, tudo era tão bem-feito, que o ideal de ganhar dinheiro para depois retornar ao Brasil os impedia de ver sua condição. A Paróquia de Saint'Anne, em Whitechapel- Londres, era um apoio e uma referência para centenas de pessoas.

Em Roma, fiquei até 2007, dedicando o tempo sobretudo aos estudos. Em 2007 fui para Jerusalém. Lá fiz as disciplinas ligadas à Arqueologia, ao Aramaico e também o Hebraico Moderno. Dediquei parte do tempo para conhecer a realidade dos palestinos da Cisjordânia e da Faixa de Gaza. Neste período, pude conhecer a Península do Sinai, no Egito, e a Jordânia, onde fiquei semanas para pesquisas.

Já no início de 2008, concluí a dissertação de Mestrado com o tema “Te escolhi porque és pequeno – A eleição de Israel em Dt 7,7”. Nesta dissertação trabalho a realidade de Israel no mundo bíblico como povo submisso aos grandes impérios daquele tempo, ora ao Egito, ora à Assíria, à Babilônia, à Pérsia, à Grécia e à Roma. Longe de qualquer ufanismo sionista, a questão da dita escolha de Deus por Israel está ligada não a qualquer outro atributo seu, mas a sua pequenez em todos os sentidos: um povo pequeno, migrante, sem-terra, impotente diante do poder dos impérios de seu tempo.

Neste sentido, este é um tema ligado a uma das principais teses da Teologia da Libertação: a preferência de Deus pelos pobres.

Pouco tempo antes de retornar ao Brasil, enquanto aguardava as provas finais e a defesa da dissertação, fui designado para um trabalho de três meses em Alta Floresta, no norte do Mato Grosso. Este foi um período intenso, de retorno às bases, de compartilhamento de experiências junto às comunidades e aos assentamentos. Por um momento acreditei que este seria meu futuro trabalho quando retornasse ao Brasil, mas a situação foi muito diferente.

Tempos de crise e resignificação

Terminado o período de missão no Mato Grosso, pouco antes de partir de lá, recebi, da parte dos meus superiores a designação para onde eu trabalharia depois de concluído o mestrado. Foi determinado que ao retornar definitivamente o Brasil eu iria para a Editora O Lutador, compondo a equipe de administração da Editora e sendo o editor do jornal homônimo e da revista Atualização Teológica.

Faz-se necessário nesse momento uma pequena digressão. A história do jornal O Lutador e, conseqüentemente da gráfica e editora confundem-se com a história da Congregação dos Missionários Sacramentinos de Nossa Senhora. Quando o missionário belga, Pe. Júlio Maria De Lombaerde veio para Manhumirim fundar a congregação, em 1928, ele encontrou uma forte oposição em duas frentes, os protestantes e os maçons. Diante disso, ele criou um forte instrumento de combate para a época: um jornal católico, o qual com seu nome já indicava sua missão, “O Lutador”, que vinha acompanhado pela citação “*bonus miles Christi*” – “O bom soldado de Cristo” (2Tm 2,3). A fundação do jornal veio acompanhado pela fundação de uma gráfica e de uma editora que, ainda na época do fundador, editava vários de seus livros.

Depois da morte do fundador, com o passar dos anos, a editora cresceu e foi transferida para a capital mineira, tornando-se uma das fontes de sustento para os gastos da congregação, sobretudo no tocante a formação dos novos missionários. Do ponto de vista teórico-ideológico, nos anos setenta e oitenta, se antes o problema eram os protestantes e maçons, o inimigo tornara-se interno: as ideias marxistas da Teologia da Libertação. O editor do jornal e o dirigente da editora por cerca de meio século, Pe. Paschoal Rangel, um grande intelectual, porém de um conservadorismo extremo, não

poupou esforços, através do jornal e da revista Atualização, por ele fundada, para se contrapor às ideias consideradas progressistas da Teologia da Libertação. Este fator gerou uma dupla personalidade dos Sacramentinos. Se, por um lado, os missionários, no campo de trabalho, eram conhecidos por sua identificação com as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs –, por outro, seu sustento vinha do jornal, da revista e da editora, que possuíam uma ideologia completamente oposta. Unido a este conflito, havia outro problema. Como a editora crescera, junto a esse crescimento vieram as questões de ordem econômica, social e trabalhista. A gráfica no final dos anos noventa e início dos anos dois mil contava com mais de cem trabalhadores. A história já é conhecida: administrar uma empresa, visando o lucro, implicava em assumir a mentalidade capitalista da alienação, do lucro e da mais-valia.

Assumir o jornal, a revista, trabalhar na administração da gráfica, significava para mim, assumir todo o peso dessa história. Durante todo o meu período de formação, diante dos conflitos que eu presenciava, morando ou dentro do próprio terreno da editora ou em seus arredores, era natural que tais elementos gerassem em mim forte resistência a trabalhar nesse ambiente. Somado a esses elementos, estava o fato de a editora estar, quando fui designado para sua direção, passando por forte crise financeira. Os antigos administradores estavam lá, compondo a direção e a comunidade religiosa onde iria morar. Não precisava muito para prever que as dificuldades seriam grandes. Resisti. De fato, não queria ir. Mas, por outro lado, não podia recusar... Havia o voto de obediência e um sentimento de gratidão que exigia de mim o sacrifício. Retornei à Roma para a defesa da dissertação, e, depois de concluído o mestrado, voltei ao Brasil para assumir o novo trabalho.

Chegando ao Brasil, com o auxílio do meu tio José Costa, consegui, junto à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, convalidar o meu mestrado. Infelizmente tal convalidação não foi em Ciências Bíblicas, como o Título recebido em Roma, com relação com a Exegese e a Arqueologia, mas em Teologia Bíblica. Um tanto restrito ao mundo religioso.

Os tempos à frente do jornal O Lutador não foram, de fato, fáceis. Propunha-me modificar a postura do jornal diante da Igreja do Brasil. Entretanto seus assinantes diminuíaam a cada ano. Tratava-se de um público naturalmente alinhado com o posicionamento do jornal durante décadas. Por outro lado, a própria Igreja Católica do

início do terceiro milênio pouco tinha da sua identidade dos anos oitenta e de parte dos anos noventa. Os movimentos religiosos, principalmente a Renovação Carismática, conseguiram fazer com que a Igreja mudasse sua postura com relação às questões sociais. Se antes, com Helder Câmara e tantos mais a Igreja passasse do movimento de dar o pão aos pobres para o questionamento do porquê eles são pobres, agora o assistencialismo havia retornado. Muitas vezes havia a impressão de que o fato de assistir aos pobres já significaria um avanço extremo. Outro desafio econômico para o jornal era a internet. Como todos jornais impressos, no interior da Igreja, diante do fácil acesso à internet, a procura por impressos caía gradativamente a cada ano.

Certo alento, que me ajudava ainda a manter o ânimo e a luta era os cursos que voltei a assumir nas comunidades do interior e das periferias onde conseguiam manter acesa a consciência de uma *práxis* transformadora dentro do cristianismo. Outro elemento que ajudava a manter a esperança foram as aulas assumidas na Faculdade dos Jesuítas – FAJE, em Belo Horizonte. O contato com os jovens estudantes, em um ambiente em que se mantinham os ideais da Teologia da Libertação me fazia muito bem. Entretanto, tais trabalhos não aconteciam sem a resistência dos superiores. Eles viam a necessidade da Editora de eu estar presente a todo tempo, mas não viam o mal que me fazia estar presente naquele ambiente.

Ainda em 2008 fui convidado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil a ir em missão para Guiné Bissau. Seria um período de cerca de dois meses nos quais assumiria as aulas das disciplinas Bíblicas em modo intensivo, no curso de Teologia e, nos fins de semana, auxiliaria nos trabalhos missionários nas paróquias. Entretanto, aquilo que em princípio pareceria algo importante para mim e para a congregação, novamente tornara-se um problema. De início pareceu que estavam todos de acordo com minha ida para a missão. Consegui, com os colaboradores do jornal e com meus colegas de trabalho na editora a garantia que com minha ausência, e também contanto com minha participação à distância pela internet, tudo andaria bem. Contudo, por fim, o superior da congregação manifestou sua desaprovação com minha ida, porém, mesmo assim eu parti. Estar na África, com todos os seus desafios foi para mim um grande aprendizado. Os tempos de missão foram de muito crescimento humano e missionário. Queria ficar por lá. Queria a África. Não tinha falsas expectativas com a missão. Estar lá, conviver com outra cultura, não é nada fácil. Cheguei a escrever para o Conselho da

Congregação que nem todos os missionários suportariam certas dificuldades. Sugeri que a Congregação assumisse uma comunidade missionária naquele país. Fiquei entusiasmado com as possibilidades.

Ao voltar para o Brasil, em fevereiro de 2009, deparei-me com outra realidade. As coisas no jornal funcionaram como havia planejado. Entretanto, a relação com a Congregação havia piorado. Ainda em fevereiro fui visitar a minha família e manifestei meu descontentamento. Não estava bem e não sabia se continuaria como missionário. Uma tempestade parecia me perseguir. Estava desorientado. Procurei um padre jesuíta, o Pe. Jaldemir Vitório, e pedi que me acompanhasse espiritualmente na busca de um caminho. Estava, no entanto, cada vez mais decidido a dar novo rumo a minha vida. Em uma de minhas viagens para os cursos de Bíblia, encontrei com uma antiga conhecida, e aconteceu que eu tive uma relação com ela. Ao retornar a Belo Horizonte, passadas algumas semanas, tive a notícia de que ela estava grávida. Esta situação foi, ao mesmo tempo, fruto de grande conflito, mas com o passar do tempo, um sinal de que, de fato, precisava mudar o rumo de minha vida. Em janeiro de 2010 seria o Capítulo da Congregação, momento em que são escolhidos o Superior, o conselho, e são decididas as diretrizes de ação para os próximos anos. Decidi então que ficaria até esse período. Não foram tempos fáceis, mas a decisão já estava tomada. Minha filha, Ludmila, nasceu no dia 29 de novembro de 2009. Embora o relacionamento com sua mãe seja sempre conturbado, sua vinda foi um presente para mim.

No dia 16 de janeiro de 2010 deixei então definitivamente o ministério sacerdotal e a Congregação dos Missionários Sacramentinos. Embora tenha muito a agradecer à Congregação pela sólida formação recebida, pelos estudos feitos, pela formação, pela convivência, cabe registrar que a vida de quem deixa o ministério não é fácil. Do ponto de vista econômico-financeiro eu não possuía reservas e, agora tinha uma filha para assumir. Do ponto de vista das amizades, estas eram em sua maioria do universo religioso. Era necessário recomeçar, do início, ressignificar. Este processo não seria fácil. Mas só é capaz de recomeçar quem está disposto a enfrentar dores, abandono, incompreensões... E eu estava.

Foi decisão minha retornar para Caiana, terra de minha família. Voltei para a casa de meus pais. Consegui emprego em uma cidade vizinha para dar aulas de filosofia e sociologia. Era uma escola particular, Colégio Equipe. Estava substituindo uma

professora que estava de licença maternidade. Logo recebi o convite do prefeito de Caiana para assumir a Secretaria de Assistência Social e depois de Saúde. Foi muito trabalho. Muito havia por se fazer. Eu acreditei por meses que seria possível quebrar a mentalidade de patrimonialismo e clientelismo presente na administração pública de interior. Comecei pelos conselhos, reunindo-os e discutindo de fato as decisões, as dificuldades e os problemas. Não foi fácil, mas aos poucos alguns sinais de mudança vieram. Foram dois anos de muita dedicação, de muito empenho, mas os frutos não vieram como eu esperava. Infelizmente, aos poucos percebi que minha função era sobretudo atender as urgências de cada momento. Fizemos uma Conferência Municipal de Saúde, neste período, mas é muito difícil discutir políticas públicas quando a expectativa das pessoas é o atendimento de suas necessidades pessoais. Por outro lado, havia a dificuldade das intrigas políticas de interior, dos acordos, das recompensas aos correligionários e perseguições aos opositores que muitas vezes acontecia à minha revelia dentro da própria Secretaria de Saúde.

Durante este período comecei a dar aulas, também, na Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu – FACIG – sobretudo nos cursos de Serviço Social e História. Foi um momento importante de retomada dos estudos dos escritos marxianos e marxistas. Foram boas discussões com alunos e colegas que, a partir daquele momento, marcariam o meu retorno à academia sobre novos caminhos.

Em março de 2012 mudei-me para Manhuaçu, lá assumi vários trabalhos além das aulas na FACIG. Trabalhei na Fundação Manhuaçuense de Promoção Humana – FUMAPH – onde auxiliei na implementação dos projetos de Abordagem às Pessoas em Situação de Rua e de Prevenção ao Crack e outras drogas. Depois, a pedido do Ministério Público e da Congregação, assumi os trabalhos na Fundação Expansão Cultural, tanto no jornal Tribuna do Leste, como nas rádios. Junto à sobrecarga do trabalho, aproveitava o tempo para dedicar-me ao estudo de concursos.

Família, encontrei um tesouro

Ainda enquanto trabalhava em Caiana, um encontro foi importantíssimo para minha vida. Passados seis meses de minha mudança, das transformações e ressignificações mais importantes de minha vida, conheci uma pessoa que iria de fato trazer novo sentido à minha existência. Interessante que nos tempos de seminarista e de

padre eu havia conhecido a sua mãe, seu pai e alguns de seus irmãos. Entretanto foi em uma festa de São João que um amigo apresentou a Elizângela para mim. Foi um início. Eu muito tímido, precisei ainda de um tempo para tomar coragem de me aproximar de fato. Mas as coisas aconteceram. Começamos a namorar, fizemos planos... Daí vieram as meninas, minhas gêmeas, Hellena e Clara. Nasceram em 28 de junho de 2011. Eu e Elizângela nos casamos. Comecei minha vida com uma bela família. Quando nos casamos, Elizângela já tinha um filho de 19 anos, Mário Netto, eu tinha a Ludmila com um ano, e agora as gêmeas.

Em meio a tantas metamorfoses, mudanças ressignificações, talvez essa tenha sido a mais radical. Se antes, a cada momento, pesava o rumo que eu daria à minha vida e eu assumiria as consequências. De um momento para o outro, já éramos seis. Qualquer consequência implicaria na vida de mais pessoas. Tenho que reconhecer nesse momento em que escrevo a importância da Elizângela em minha vida nos últimos sete anos. Companheira leal, fiel... Em muitos momentos de dificuldade sua presença deu-me força para não desistir. Não foi fácil... Mudamos para Manhuaçu em 2012. Lá, nós dois trabalhamos muito. Ela estava desempenhando um trabalho muito bom junto a Secretaria de Educação do município quando, em 2014, fui chamado para tomar posse em um concurso de Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. Sem titubear a Elizângela decidiu ir comigo para Uberaba. Reconheço que tenho um tesouro. Não somente no sentido da gratidão à minha família, mas sobretudo pelo companheirismo e força que sempre recebi.

Falando de tesouro e de aprendizado, o ano de 2014 foi marcado por uma grande perda. Meu pai, Wilson, em 25 de julho de 2014, faleceu. Sua enfermidade começou com uma forte dor no abdômen, uma cirurgia, meses de internação e, por fim sua morte. Durante seu tempo no hospital passei os finais de semana com ele. Tempos difíceis, nos quais convivi com suas dores, a impotência de fazer algo por ele. Vi que estava perdendo meu pai aos poucos. Viver traz consigo a consciência da perda. Quanto mais se vive, mais se ganha, mas também mais se perde...

O trabalho como professor e o doutorado

Trabalhar no IFTM – Campus Uberaba foi para mim uma nova descoberta. Um novo ambiente de trabalho no qual cada um se torna responsável pelos seus caminhos e suas decisões. Trabalhei com diversas turmas em diversos cursos, técnicos, graduações, licenciaturas e pós-graduações. Logo assumi a coordenação dos estágios, o que exigiu um pouco mais do meu tempo. Logo de início conheci o professor Otaviano Pereira. Com ele tive muitas conversas, das quais comecei a esboçar um pré-projeto para o doutorado. Desde o início queria pesquisar sobre os Institutos Federais, a politecnia e as políticas públicas para a educação no Brasil dos governos Lula e Dilma. Otaviano se mostrou entusiasmado com minha proposta. Comprometeu-se a me apresentar à equipe da Universidade Nove de Julho – Uninove – em São Paulo. Animou-me a ideia de ter como possível orientador o Paolo Nosella, grande estudioso de Antonio Gramsci no Brasil. Entretanto, qualquer plano seria para o futuro.

Nesse ínterim, em junho de 2015, ao chegar, como de costume, na sala dos professores, encontrei com duas colegas, as professoras Sandra e Juliene. Elas me informaram quanto ao edital de processo seletivo para o doutorado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Achei difícil, pois o prazo era pequeno, contudo, animado por elas, decidi tentar. Dediquei-me e escrevi em pouco mais de uma semana o projeto e o submeti, fazendo a inscrição para o doutorado na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED-FACED-UFU. Infelizmente, minhas duas colegas desistiram de ingressar no processo seletivo naquele ano. Para mim, ao contrário do que imaginava no início, passei nas três etapas do processo.

Começou o ano de 2016, estava eu animado com a aprovação no doutorado. Não conhecia ninguém na UFU. Iniciei as disciplinas do programa, cursando no primeiro semestre daquele ano as disciplinas de Pesquisa em Educação com a Prof. Selva Guimarães Fonseca; Liberalismo e Educação com o Prof. Décio Gatti Júnior; e Tópicos especiais em Trabalho, Sociedade e Educação com o Prof. Antonio Bosco de Lima. No segundo semestre, cursei as disciplinas Teorias da Educação com o Prof. Márcio Danelon e Educação e Transformação Social com o Prof. Robson Luiz de França.

Concentrei os créditos todos em 2016. Esta foi uma boa escolha diante do que se passaria em minha vida pessoal em 2017.

Se por um lado minha vida profissional no IFTM e tinha conseguido realizar o sonho de ingressar no doutorado, a violência em Uberaba fez com que tivesse sérios problemas naquele local. Entre fevereiro de 2015 e janeiro de 2016 eu e minha esposa fomos assaltados duas vezes e, por fim, bandidos entraram em nossa casa e nos roubaram. Tudo isso fez com que eu e minha esposa repensássemos nossa permanência naquele local. Antes, havíamos inclusive comprado uma casa com o desejo de permanecermos lá, mas depois desses acontecimentos foi tornando-se clara para nós a necessidade de irmos para alguma cidade próxima de nossa região.

A Elizângela estava com verdadeiro pânico de permanecer naquela cidade. Coisas simples, como entrar e sair de casa tornaram-se para ela motivo de medo e apreensão. No final de 2016 veio a decisão. Ela precisava voltar para Espera Feliz. Além da insustentável situação de Uberaba, meu enteado precisava de minha esposa mais próxima a ele. Em janeiro de 2017 fizemos a mudança de minha esposa e das meninas para Espera Feliz.

Foram tempos difíceis, eu em Uberaba e minha família em Espera Feliz. A distância e as poucas opções de transporte fizeram que eu pudesse vê-las somente nos feriados mais prolongados. Entrei com o pedido de redistribuição para todas as instituições de ensino federais da região de Espera Feliz. Por fim, em maio, por meio de uma permuta com outro professor, consegui minha redistribuição para o Instituto Federal do Espírito Santo no campus de Ibatiba, ES. Esta cidade está a cerca de cem quilômetros de Espera Feliz o que possibilita que eu vá para casa aos fins de semana.

Em Ibatiba, eu assumi as aulas de filosofia dos Cursos Técnicos em Meio-Ambiente e Florestas – treze aulas no total. Ao final do primeiro semestre e início do segundo semestre eu já estava com o pedido pronto para obter o horário especial de estudante para me dedicar à escrita da tese.

O afastamento foi aprovado somente em julho de 2018, possibilitando um tempo maior para dedicar-me ao trabalho.

O tema da tese

O projeto apresentado para o processo seletivo em 2015 era intitulado: “O ensino Médio e tecnológico no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, suas novas tecnologias e a precarização do ensino e do trabalho”. Como apresentado neste memorial, muitos foram os problemas enfrentados em minha vida pessoal resultando em uma mudança de residência e de local de trabalho. No Ifes-Ib encontrei uma realidade completamente diferente daquela de Uberaba. Uma cidade pequena, com uma população de 22.366 pessoas, segundo o último censo do IBGE, em 2010.

O Campus Ibatiba, por sua vez é um campus jovem, implantado em novembro de 2010, com cursos mais voltados para as questões ambientais – Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Florestas. Fruto dos projetos de interiorização do ensino do governo petista, este campus traz consigo os desafios da dificuldade de expansão diante da conjuntura nacional pós impeachment da Presidente Dilma Rousseff, bem como da discussão quanto à formação profissional propriamente dita.

Daí a necessidade de uma mudança de perspectiva quanto ao tema da tese: “O Ensino Médio e Técnico no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Ibatiba: Reflexo da disputa hegemônica no contexto da crise regressivo-destrutiva do capital”.

No decorrer da preparação mais próxima para a qualificação o percurso foi de muitos desencontros. Em agosto de 2017, em uma reunião dos docentes do curso Técnico em Florestas, fui convidado a substituir a coordenadora do curso, afastada por motivo de saúde. Neste momento eu já havia feito a abertura do processo solicitando afastamento parcial para dedicar-me ao doutorado. De fato, a situação não era tranquila. Mostraram para mim a necessidade de alguém com meu perfil naquele momento. Foi quando aceitei diante da promessa de que assumiria a função até dezembro de 2017 e que em fevereiro de 2018, logo após as férias eu teria o afastamento total. No entanto, depois de muitos desencontros, fui conseguir o afastamento de fato somente no dia 1º de julho de 2018. Foram tempos de difícil conciliação entre trabalho e estudos. Estava com vinte horas/aula em vinte turmas diferentes, um total de cerca de 600 alunos. Com o afastamento, foi possível fazer a qualificação e concluir finalmente a tese.

Da qualificação à defesa

Um momento ímpar, de grande apoio foi o exame de qualificação. Preciosas foram as contribuições da Profa. Dra. Fabiane Previtalli e do Prof. Sérgio Paulo. Algumas mudanças de percurso foram necessárias. No objetivo da tese, tornou-se central na análise da formação no Ifes – Campus Ibatiba, a questão da terminalidade e da continuidade. Quanto à metodologia de pesquisa, não obstante as observações quanto ao volume de trabalho, manteve-se o projeto inicial de se enviar um questionário aos egressos, e, posteriormente, se fazer uma entrevista com um grupo menor e mais seletivo. Graças às contribuições da banca, substituiu-se como metodologia das entrevistas a História Oral para uma entrevista semiestruturada, dentro da perspectiva do método histórico-dialético. Confesso que saí da banca com muito entusiasmo e empolgação com a pesquisa a ser realizada.

Foram realizadas então os devidos ajustes no texto da qualificação e, logo em seguida foi enviado o questionário. O número de respondentes foi acima de 50%, dentre os 154 egressos do Ifes-Ib formados entre 2011 e 2017. Isso forneceu dados abundantes para a análise. Uma vez discutidos os dados, foram dados os encaminhamentos para as entrevistas – oito no total. Foram momentos de um novo contato e de novas percepções da vida dos egressos. Embora tenha dispendido muito trabalho, a transcrição das entrevistas, feitas exclusivamente por mim, possibilitou o contato com a realidade de cada um dos egressos e a percepção do quanto a educação no instituto possibilitou-lhes uma mudança de perspectivas e sonhos.

Eu estava com as coisas adiantadas, havia a perspectiva de retorno em 2020 para minhas atividades no Ifes-Ib. A tese estava encaminhada e, dentro dos planos, em abril eu teria condições de fazer a defesa. Não esperava eu passar por um dos momentos mais difíceis da minha vida. Eu tinha acabado de fazer uma reforma em minha casa em Espera Feliz, as coisas estavam caminhando bem. Mas, de repente, houve na cidade uma inundação jamais ocorrida. Ninguém acreditava que poderia vir tal volume de água. Diante da possibilidade muito remota de a água atingir a casa, levantamos móveis, eletrodomésticos. Tiramos livros das estantes mais baixas, colocamos documentos, notebook, enfim outros objetos de valor em cima dos armários. Eu pedi a minha esposa que fosse com as meninas para a casa de minha cunhada. Eu ficaria na casa para

acompanhar e ajeitar as coisas. Minha esposa não concordou, e, diante de sua insistência, fechei a casa e fui passar a noite com elas. A água veio com tamanha força e poder, que rapidamente inundou tudo. Faltaram cinquenta centímetros para a casa ficar totalmente submersa. Uma imensa perda... Uma imensa dor... A dor de perder coisas que dificilmente se recuperam. Títulos, documentos, livros, fotografias, dados... Nesse momento foi incrível a solidariedade, familiares e amigos, não faltaram. Os colegas do GEPEDE, do GEP-CMEbr, da Linha de trabalho, do Ifes, do IFTM, ajudaram muito. Uma vida não é suficiente para agradecer ou retribuir por tamanho apoio!

Com todos estes acontecimentos muita coisa mudou. Nós, minha família e eu não teríamos condições de reformar e refazer as coisas, continuando em Espera Feliz. Decidimos, pois, mudar-nos para Ibatiba, pois retornando aos trabalhos eu dividiria um apartamento com outro colega durante a semana, o que significaria mais gastos. Mudamos para Ibatiba. A retomada dos trabalhos não foi fácil. Tudo o que tinha de material impresso se perdeu. Não consegui recuperar o HD do computador. Havia muita coisa salva em nuvem. Mas muito se perdeu, sobretudo parte das transcrições das entrevistas. Confesso que demorei um pouco para me refazer psicologicamente para poder finalizar os trabalhos. Foi necessário o pedido da dilação do prazo para a defesa, ficando esta prevista para julho. Nesse ínterim, o mundo foi atingido por uma Pandemia ocasionada pelo coronavírus Covid-19. Uma quarentena iniciou-se em março de 2020. Algo que parecia ser breve se estendeu. O Ifes decidiu, depois de pouco mais de um mês por Atividades Pedagógicas Não Presenciais, o que sobrecarregou por demais os professores, todos tendo que se reinventar. Concluí a escrita da Tese e encaminhei para o meu orientador que fez suas últimas e muito pertinentes observações. Contudo, a necessidade de se fazer a defesa no prazo e as novas exigências diante da Pandemia de se fazer a defesa por webconferência fizeram com que meu grande companheiro de viagem, o meu orientador, convidasse o Prof. Dr. Robson Luís de França – meu professor no doutorado e também amigo, para presidir a banca, juntamente com os demais membros, os professores doutores José Cilson César Fagiani, Otaviano Pereira, Fabiane Santana Previtalli e Sérgio Paulo Morais. Agradeço imensamente a todos, que neste processo se esforçaram para que o momento da defesa acontecesse.

Nesse caminho percorrido tenho muito a agradecer aos amigos que fiz no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de

Uberlândia. Foi importantíssimo a minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre os Conselhos Municipais de Educação no Brasil– GEP-CMEBr. Tal grupo tem me ajudado muito em meu crescimento acadêmico. Por fim, agradeço ao meu orientador Antonio Bosco de Lima. Ao longo deste tempo aprendi muito com ele. Mais que um orientador, ele tem sido um amigo, companheiro na caminhada e de ideais.

Desse modo, vamos caminhando, com a certeza de que o caminho percorrido com as suas lutas, derrotas e vitórias nunca são em vão.

APÊNDICE B – Questionário respondido pelos egressos do Ifes – Campus Ibatiba

Pesquisa com Egressos do Ifes - Ibatiba - Seção 01: Identificação

Pesquisa realizada com egressos formados no Ifes - Campus Ibatiba dos anos 2014 a 2017, para fins de pesquisa de doutorado de Wilson Augusto Costa Cabral no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - PPGED-FACED-UFU.

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

Ifes - Campus Ibatiba



Identificação

As suas respostas são muito importantes para nossa pesquisa.

2. 1. Nome do Respondente:

3. 2. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- Acima de 30 anos

4. 3. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não declarar

5. 4. Cidade de Origem *

Cidade onde morava quando estudou no Ifes - Campus Ibatiba

Marcar apenas uma oval.

- Ibatiba, ES
- Una, ES
- Irupi, ES
- Brejetuba, ES
- Lajinha, MG
- Mutum, MG
- Outro: _____

6. 5. Renda familiar mensal *

Renda familiar mensal aproximada referente ao tempo em que estudou no Ifes - Campus Ibatiba

Marcar apenas uma oval.

- 01 a 03 salários mínimos.
- 04 a 06 salários mínimos
- 07 a 09 salários mínimos.
- Acima de 10 salários mínimos
- Prefiro não responder.

7. 6. Bolsa Família *

Na época em que estudou no Ifes - Campus Ibatiba sua família recebia o Bolsa Família ?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

8. 7. Auxílios Estudantis ou Bolsas

No período em que estudou no Ifes - Campus Ibatiba você recebia auxílios estudantis, ou tinha bolsa de pesquisa extensão ou monitoria?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. 7.1. Auxílios Estudantis ou Bolsas - Descrição

Caso a resposta anterior tenha sido positiva, descreva o tipo de auxílio ou bolsa e se foram importantes para você continuar no Ifes - Campus Ibatiba?

10. 8. Este questionário é de cunho acadêmico e será utilizada na Pesquisa "O Ensino Médio e Técnico no Ifes - Campus Ibatiba". Os resultados serão utilizados nesta pesquisa e em pesquisas afins. Você autoriza sua utilização sabendo que sua identidade será resguardada?

Marcar apenas uma oval.

Sim. Estou ciente e autorizo.

Não autorizo.

Pesquisa com Egressos do Ifes -
Ibatiba - Seção 02: O Ifes - Campus
Ibatiba

Nesta seção é importante que descreva como foi a experiência de estudar no Ifes Campus Ibatiba.

11. 1. Qual o curso feito no Ifes - Campus Ibatiba? *

Marcar apenas uma oval.

- Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio.
- Curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio

12. 2. Por qual motivo você optou por este curso? *

Neste item você escolher mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Porque queria ser Técnico em Meio Ambiente ou Técnico em Florestas.
- Por causa do mercado de trabalho.
- Para cursar o ensino médio.
- Por opção dos meus pais.
- Porque no Ifes via mais possibilidade de sucesso no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

Outro: _____

13. 2.1. Você gostaria de explicar melhor a resposta anterior?

14. 3. Na Lei de Criação dos Institutos Federais é apresentado que uma de suas finalidades é contribuir para o arranjo produtivo local. Você acredita que o Ifes - Campus Ibatiba contribuiu para o desenvolvimento de sua região? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, contribuiu.
- Não contribuiu.
- Contribuiu em partes.

15. 3.1. Você gostaria de explicar melhor a opção anterior?

16. 4. Se hoje você fosse indicar o Ifes - Campus Ibatiba para um parente ou amigo, quais seriam os três principais motivos? *

Marque todas que se aplicam.

- Por fornecer cursos técnico-profissionalizantes.
- Pela qualidade do Ensino Médio,
- Pela iniciação científica.
- Pela localização geográfica.
- Pela formação da consciência crítica dos alunos
- Pelos professores da instituição - sua formação e sua postura.
- Pela estrutura física do Ifes - Campus Ibatiba.
- Pelos jogos e esportes.

Outro: _____

17. 5. Você acredita que o Ifes forme e deva formar os seus alunos para uma consciência crítica diante aos desafios do mundo atual? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, o Ifes contribui nessa formação, e deve ser assim mesmo.
- Não, o Ifes não contribui para a formação da consciência crítica e nem deve fazer isso pois a escola tem de ser neutra.
- Algumas disciplinas e docentes do Ifes tentam doutrinar os seus alunos para suas posições políticas.
- Talvez

23/04/2020

Pesquisa com Egressos do Ifes - Ibatiba • Seção 01: Identificação

18. 5.1. É muito importante que você justifique em poucas palavras a sua resposta anterior. Você pode nos ajudar?

19. 6. Você pode contribuir com essa pesquisa, disponibilizando fazer uma entrevista com o pesquisador? (De acordo com seus horários e no local que for melhor para você) *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

20. 7. Gostaria de deixar alguma observação sobre sua formação no Ifes – Campus Ibatiba ou sobre este questionário?

Vida de Egresso

Essa última seção diz respeito à sua situação atual.

21. Trabalho

Hoje você trabalha?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, trabalho em minha área de formação
- Sim, trabalho, mas não em minha área de formação
- Não trabalho, somente estudo.
- Não trabalho. Estou desempregado no momento.

22. Curso Superior

Você estuda, ou estudou em alguma Universidade ou Faculdade?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Estudos
Superiores

Esta seção é exclusiva para quem está cursando ou cursou curso superior

23. 1. Para qual Universidade Foi Aprovado (a)?

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Privada

24. 1.2. Qual o nome da Universidade e a sua localização geográfica?

25. 1.3. Para qual Curso você foi aprovado (a)?

26. 1.4. Caso seja privada você possui Prouni, Fies ou bolsa? Caso positivo de quantos por cento?

27. 1.5. Com que idade você entrou na universidade / Faculdade? Foi logo depois de se formar no Ifes - Campus Ibatiba? Quanto tempo depois de formado?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de obter o seu consentimento para que participe como voluntário(a) da Pesquisa intitulada **“A formação profissional dos egressos do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Ibatiba nos anos 2014-2017. Para além da formação técnica?”** desenvolvida pelo pesquisador **Wilson Augusto Costa Cabral** e orientada pelo pesquisador Prof. Dr. **Antonio Bosco de Lima**, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED-FACED-UFU.

O objetivo desta pesquisa é o de “avaliar, a partir dos pressupostos da tradição histórico-dialética, os cursos de ensino médio integrado do Ifes – Campus Ibatiba, a formação dos seus egressos para o trabalho entre a possibilidade de uma formação técnica e a abertura de possibilidades para o seu desempenho profissional em outras áreas de trabalho, rompendo desse modo com o ciclo de reprodução do trabalho que caracteriza o modo de produção capitalista, sobretudo nos albores do terceiro milênio tão marcado pelo capitalismo monopolista”. A forma de participação consiste **em conceder uma entrevista semiestruturada ao pesquisador relatando sua experiência como estudante do Ifes – Campus Ibatiba e suas percepções quanto ao curso e a instituição.**

O pesquisador se compromete a tomar todos os cuidados para que não ocorra constrangimentos durante o desenvolvimento da atividade citadas. Se após o consentimento de participação você quiser desistir de sua permissão, o(a) senhor(a) tem total direito e liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhum prejuízo.

Sua participação na pesquisa não implica em nenhuma despesa e também não dará direito a nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada e o pesquisador se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término desta pesquisa

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o(a) pesquisador(a) no endereço **Rua Jurema Ventura Marinho, 55. Espera Feliz Minas**

Gerais, pelo telefone **32-98442-3875** ou pelo endereço eletrônico **wilson.cabral@ifes.edu.br**.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____ ,
portador (a) do RG nº _____, confirmo que o(a) pesquisador
Wilson Augusto Costa Cabral me explicou os objetivos da pesquisa e minha forma de
participação, bem como os instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados.
As alternativas para minha participação também foram discutidas e recebi uma via
original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Após ter lido e compreendido este Termo de Consentimento, portanto,
concordo em participar como voluntário desta pesquisa.

Ibatiba, _____ / _____ / _____

Assinatura

APÊNDICE D – Roteiro das Entrevistas

1. Apresentação

1.1. Boas Vindas.

1.2 Apresentação do objetivo da entrevista.

1.3. Leitura e assinatura do Termo de Consentimento.

2. Identificação

2.1. Nome

2.2. Curso

2.3. Ano de ingresso e conclusão.

2.4. Cidade de origem.

3. Como foi sua experiência no Ifes Ibatiba (resposta livre)

4. Por qual motivo você veio estudar no Campus Ibatiba?

5. Você recebia nos tempos de estudo bolsa-família, auxílios estudantis, bolsa de Iniciação Científica ou outros auxílios? Isso contribuiu para sua permanência e a permanência dos seus colegas no Ifes – Campus Ibatiba?

6. Você acredita que o Ifes – Campus Ibatiba tenha contribuído para o desenvolvimento de Ibatiba e região? Caso afirmativo em que sentido? Como poderíamos comprovar isso?

7. No questionário, notou-se um número maior de egressas – do sexo feminino – que de egressos – do sexo masculino? A que se pode atribuir esta realidade? São questões mais culturais ou socioeconômicas

8. Fala-se em qualidade no ensino, que o ensino nos IFs é “um ensino público, gratuito e de qualidade”. Para você o que é qualidade no ensino?

9. Quanto à formação do senso crítico para a cidadania? Você vê no Ifes – Campus Ibatiba uma formação nesse sentido? Você concorda com os que afirmam que isso seria uma forma de doutrinação, como afirma os defensores do Projeto Escola Sem Partido?

10. Você gostaria de fazer alguma observação final quanto à sua experiência no Ifes – Campus Ibatiba?

12. Agradecimentos

APÊNDICE E: Entrevistas

Entrevista 01: Entrevista com Clara, em 10 de julho de 2019

Entrevistador: Wilson Augusto Costa Cabral

- Entrevista⁵⁸ tendo por objetivo a tese de doutorado “A formação no ensino no Ifes – Campus Ibatiba - Uma formação para além do ensino técnico? Como entrevistada, nesse momento, a Clara, da primeira turma de 2014 estará contribuindo conosco. Clara, como nós conversamos a respeito dessa entrevista, nós temos o termo de consentimento e é semiestruturada. Eu gostaria que você narrasse um pouco de sua história no Ifes. Como foi a sua formação? como foi a sua presença aqui no início? E as suas percepções com relação ao Ifes – Campus Ibatiba, dos cursos que aqui existem?

- Então, em 2010, eu já estudava, eu já cursava o 1º ano do ensino médio em uma escola estadual, escola estadual do município e quando chegou até a cidade a notícia de que seria implantado aqui um Campus do IFES, todo mundo tinha interesse de entrar, aí eu já estava cursando, eu já tinha sido aprovada. Teoricamente já faria o segundo ano e mesmo assim eu fiz a prova, e aí fiquei de suplente. Então eu fiquei assim muito ansiosa pelo ingresso e ainda tive que esperar que alguém desistisse para que eu pudesse entrar. E aí eu não hesitei em repetir o primeiro ano, e faria novamente se possível fosse, se precisasse. Em 2011 eu comecei aqui no Ifes. Mas como eu tinha feito a inscrição para cursar no matutino e não tinha vaga no matutino eu fui pro vespertino, cursei um pouco no vespertino e assim que surgiu a oportunidade eu fui para minha turma do matutino. E aí é interessante que eu pude participar de várias construções aqui, dentro do campus. Por exemplo o primeiro edital de iniciação científica, do primeiro projeto de iniciação científica, eu estava presente. Então eu pude participar dessa... não diria... na verdade uma descoberta, porque não se falava em pesquisa nas escolas estaduais, daqui da região, então não sabia o que era um projeto de iniciação científica, e assim que surgiu a oportunidade de participar do 1º edital, em 2011 eu comecei esse projeto, concluí em 2012. Em 2003 comecei meu segundo projeto, concluído em 2014, e assim me aventurei no grêmio estudantil e em diversos outros... outras manifestações que aqui foram surgindo.

-Você era bem ativa?

- Bem ativa eu demorei para começar a participar de tudo assim, de forma ativa mas quando eu comecei, aí foi uma coisa levando a outra, então eu gostava muito de poder contribuir em tudo que aparecia. Se tinha uma apresentação cultural, eu estava se o Grêmio ia fazer uma ação, eu estava. Então, essa participação foi ativa sim. Com relação aos profissionais, eu fui conhecer um mestre quando eu entrei aqui. A gente não tinha aqui na região professores que eram mestres e doutores. Então isso era muito grandioso na visão de um aluno que a vida inteira estudou na Escola Municipal e teve um ano apenas de experiência na escola estadual e que estava chegando numa escola federal, que tinha uma dimensão muito maior, que era totalmente equipada para receber os alunos, que tinham profissionais de qualidade para lecionar para os alunos. E a gente chegou aqui, assim meio que amedrontada, aqui como vai ser essa experiência? Um

⁵⁸ As intervenções do entrevistador estão em itálico.

pouco confiante... Ah! eu tinha feito o ensino, começado o ensino médio... então talvez eu tire de letra [risos] E não foi bem assim quando eu cheguei aqui. A gente pensou em desistir no início porque era muito difícil, parecia que era muito... assim... e eu não vou dar conta.

- *A dificuldade era nas disciplinas?*

- Isso, nas disciplinas! Parecia que a gente não ia dar conta, mas é porque a gente não sabia estudar, a gente não sabia como tirar dúvida, esse contato com o professor não existia nas outras escolas, de ah, o professor estar ali, à minha disposição, eu posso ir tirar dúvidas, eu posso ir marcar um... uma revisão com o professor e ele vai me atender. E isso não acontecia nas outras escolas. Então a gente não sabia que isso poderia existir aqui. Então aí depois a gente foi descobrindo que os professores estavam aqui para isso, que a gente poderia vir tirar a dúvida, de voltar quantas vezes fosse preciso, aí isso foi minimizado. Eu acho que a vontade de sair daqui, é... ela passou pela cabeça da gente, mas ela passou! [risos] Nossa, e a gente lembra, agora, conversando com os meus amigos como assim? a gente ri. Oxe, eu queria sair de lá e hoje eu daria tudo para voltar. E não é à toa que eu voltei tantas vezes. Então a minha experiência como Técnico em Meio Ambiente, ela abriu as portas, assim... com relação a minha visão de mundo, com relação à forma crítica de pensar. Então [não] me formou apenas como técnica em meio ambiente. Eu acho que a formação enquanto pessoa, ela foi muito mais importante do que essa formação técnica que a gente teve aqui. A gente parece que usava viseira e chegamos aqui e isso caiu por terra. É ver, comparar a Clara antes do Ifes e a Clara depois do IFES, me faz crer que se não fosse o Ifes, talvez eu não tivesse tido oportunidade de cursar uma graduação, uma oportunidade de pensar em fazer um mestrado futuramente, ou então de prestar concurso para continuar na instituição. Então eu acho que o IFES tem esse papel mesmo de abrir os olhos, de formar seres pensantes não só meros técnicos [em meio ambiente] ou florestas. Mas também esse papel de transformar. E aí terminando o técnico. É... eu terminei o técnico em 2014, mas nesse período eu estava gestante, então o último ano foi um pouco mais sacrificante, mas terminei, consegui concluir mesmo de sete meses de gestação. E aí eu volto no meio de 2016 para fazer outro curso técnico também aqui, o Técnico em Administração que era em três semestres, e também concluir esse técnico e retornei em 2017 pra primeira turma do curso de engenharia. Aí essa experiência foi um pouco mais frustrante, por ter que desistir. Eu acho que é muito difícil a pessoa deixar um curso, assim, que tá na porta da sua casa, em uma instituição que você gosta muito, que tem muito a oferecer. E aí você desistir. Eu acho que... Desisti porque não me enquadrei nos padrões do curso, eu não gosto muito de exatas, então não deu muito certo, mas de certa forma foi importante para minha aprovação no Enem também. E aí a partir da nota que obtive naquele mesmo ano, eu consegui bolsa de 100% pelo Prouni na instituição que eu estudo atualmente, e eu digo que se não fosse todas essas experiências, se não fosse ter passado por aqui, eu muito provavelmente estaria trabalhando em casa ou fazendo alguma coisa na região. Eu nunca tive intenção de sair daqui, eu sou muito apegada à terra [risos]. Eu nunca tive essa vontade, então seria mais difícil, se eu não tivesse tido tantas oportunidades. E oportunidades também com relação a permanência. Eu vejo que diferente das outras escolas o Instituto, ele quer que o aluno esteja aqui, e ele preza muito por essa permanência. Então nos anos que eu estive aqui eu tinha auxílio, então todas as... de todas as formas possíveis, o Ifes tentava manter a gente de forma positiva aqui. Se você não tem condição de ficar, então a gente tem opção de... você tem opção

de ter um auxílio que possa te manter aqui. Eu tinha um projeto e ficava todo dia aqui, então eu tinha aquele incentivo e podia me alimentar aqui, e permanecer. E além da bolsa de iniciação científica. Então todas as coisas eram positivas para a gente permanecer e tivesse êxito, de fato. Então hoje eu percebo que, as gerações futuras, elas tendem a não valorizar essa instituição da mesma forma como os primeiros valorizaram. Acho que também por participar desse... dessa evolução. Eu estava aqui quando não tinha sala para todo mundo, não tinha cantina, a gente trazia água de casa porque não tinha bebedouro ainda... Então participar dessa construção me fez ver o Ifes com outros olhos. Então até na minha entrevista de estágio, o Gilberto perguntou: “- Aline, como você se sente, aqui nessa instituição?” E aí com um sorriso no rosto eu respondi: “- Eu me sinto em casa!” E é dessa forma que eu me sinto, tanto pelo acolhimento quanto pelos vínculos, pelos laços afetivos que nós temos aqui, com o pessoal que está aqui desde o início. Então eu realmente me sinto em casa aqui.

- *Isso é bonito!*

- A gente vai se perdendo... São vários lances...

- *Você comentou quando falou da permanência, está de acordo com os dados do questionário, no que diz respeito à importância de bolsa de iniciação científica que você teve, e que ajudou você a permanecer. Um número significativo de alunos que responderam à pesquisa quanto à bolsa família e que além da Bolsa Família tiveram auxílio transporte, auxílio alimentação, bolsa de iniciação científica, bolsa de monitoria... Isso era muito presente na sua turma?*

- De fato, a turma principalmente né eu tive experiência com as duas turmas, e a turma do matutino, alguns alunos vieram de escola particular, mas pouquíssimos. A realidade da turma era diferente mesmo da das turmas atuais. Muitos alunos precisavam mesmo de auxílio para se manter, e tinha muita gente de outras cidades, de Lajinha, tinha gente Mutum então, na nossa turma a condição financeira era diferente das turmas atuais. Então, a galera se não tivesse o auxílio não poderia ficar mesmo. Muitas pessoas tinham casa aqui de aluguel e só poderiam ter se tivessem auxílio-moradia. Outros que não tinham condição de se alimentar aqui durante o período de aula, porque é maior do que das escolas municipais. Nas escolas municipais, geralmente 11:50 a gente está saindo, aqui meio-dia e vinte, então é um pouco mais puxado. A quantidade, a carga horária, eu e os meus amigos não poderíamos mesmo ficar até porque demandava bastante tempo, e como residiam em pontos distantes do campus, esse deslocamento acabava desmotivando a volta ao trabalho, no caso à pesquisa. Então a gente preferia ficar por aqui, se alimentar aqui. E o auxílio didático, a grande maioria da minha turma recebia, era contemplado por esse auxílio. Na época não tinha tanto auxílio-moradia como tem hoje e auxílio-transporte como tem hoje. E os meninos que geralmente tinham condições de locar um veículo para vir eram os meninos que tinham uma condição financeira um pouco melhor. Então o auxílio transporte eu acredito que era menor, mais auxílio alimentação e auxílio didático, eu diria que 80% da turma tinha necessidade de receber esse auxílio e também por suas condições financeiras que eles tinham na época. Eu não sei se com relação ao Bolsa Família, era a maioria que era contemplada? Eu fui contemplada por um período, em seguida essa bolsa foi cortada. Assim que eu ingressei a minha família estava com condição financeira muito difícil, o meu pai tinha acabado de sair de uma sociedade frustrada e estava com muitas dívidas. Então pelo menos a minha realidade era muito difícil para a época. De alguns colegas também que eram

mais próximos eu pude observar que eles passavam pelas mesmas coisas que eu. Então era muito importante essa garantia de permanência, era garantia mesmo! Se não fossem os auxílios eles não poderiam continuar aqui, e isso fazia com que os pais também não forçassem a barra para sair logo, para trabalhar logo, porque precisava ajudar em casa, porque aqui, de certa forma, ele estava conseguindo ter um incentivo financeiro que dava para manter. Então o pai não precisava tirar o dinheiro do bolso para pagar alimentação do filho na escola porque ele mesmo, ele conseguia se manter. Não tinha essa de “forçar a barra” mesmo para concluir antes, até porque 4 anos...

- Então na sua opinião os auxílios ajudaram os alunos em sua formação?

- Com certeza, com certeza! E eu acredito que a grande maioria falaria também com essa certeza e convicção de que se não fosse isso não poderia permanecer aqui. As bolsas de projeto também, não eram todos que conseguiam. Eram muito menos projetos, eram menos professores, mas os interessados, na maioria das vezes, ficavam insistindo até um professor dizer: “- Não, vamos começar!”

- Você é uma menina, mulher, o questionário também demonstrou que um número maior de meninas que de meninos concluiu o curso. Como você vê isso? Pelo fato de você estar lá dentro, participando desse processo, talvez você tenha uma percepção de a que se deva essa questão de gênero aqui na escola? A questão de uma permanência maior das mulheres que dos homens?

- Então, eu vou falar com relação a minha visão de quatro anos. Eu percebi que as meninas, elas estavam mais focadas em ter um ensino de qualidade, terminar, e aí então tentar vestibular, fazer Enem para conseguir uma formação superior. Já os meninos, eles o tempo todo estavam se cobrando: “-Ah, mas eu tenho que trabalhar!” Então uma relação de independência. “- Não! Eu preciso trabalhar para conseguir as minhas coisas; eu estou ficando velho!” E muitos dos meus amigos, que assim como eu, tinham cursado anos de ensino médio antes de entrar aqui, então, o meu ensino médio, eu brinco que teve cinco anos, é muito tempo, então eu percebo que eles estavam ansiosos por terminar, por acharem assim: “- Estou perdendo tempo! Se eu sair para Escola Municipal ou Estadual eu vou fazer em três anos eu já deixei... eu já cursei um e agora vou cursar mais quatro?” Então acho que por esse tempo, mas isso com uma visão de quatro anos. Com uma visão de três anos, eu não consigo ainda identificar porque formam-se mais meninas do que meninos, já que a duração do curso é a mesma da escola estadual. Também não sei se pela persistência. Se as mulheres têm que começar e terminar, e os meninos não, mas com a visão de 3 anos eu realmente não consigo identificar porque tem essa maioria feminina.

- Essa questão da necessidade do trabalho, pode ser algo mais cultural ou mais da necessidade socioeconômica?

- Eu acho que é cultural. Isso lá em 2011, essa necessidade de trabalhar. A população não tinha informação de para quê que o aluno estava fazendo aquilo ali. Tanto que em pesquisas recentes, em escolas municipais, os alunos ainda respondem que o Instituto é uma rede particular. Então acho que a visão de não saber porque, “Ah são quatro anos”, mas por que são quatro anos. Você vai sair daí mais qualificado do que do lado de fora então acho que também esse desconhecimento da família.

- *Saindo um pouco assim da formação aqui, para a questão social, político-regional. Quando foram instituídos os Institutos Federais, fala-se em um dos objetivos que além da formação, da educação profissional, fala que a criação dos Institutos Federais nos mais diferentes locais, visa a questão do favorecimento do arranjo produtivo local. Bandeira do governo Lula, um novo-desenvolvimentismo, de uma interiorização do ensino para favorecer esse desenvolvimento regional. O Ifes-Campus Ibatiba é novo, ele tem nove anos de criação. Mas você como Ibatibense, você percebe que o Instituto favoreceu esse desenvolvimento? E em que sentido? Como você provaria isso?*

- Com certeza, com certeza, eu acho que... acho não... eu tenho certeza, por exemplo, locação de imóveis, em 2011 havia pouquíssimas casas para aluguel aqui, na cidade. Hoje nós já percebemos que tem muitos imóveis de aluguel. Em 2011, não ouvia falar em cartão de crédito aqui na cidade, isso foi uma realidade que foi sendo construída assim que os profissionais foram chegando... “-Mas como que aqui não tem cartão, não tem máquina de cartão de crédito, não posso fazer uma compra no crédito?” E aí com isso, começou a cobrar mais nos estabelecimentos. Os estabelecimentos precisariam se reformular, se atualizar para atender um público que era diferente do que nós tínhamos aqui. E com relação a trabalho também. Todas as pessoas que estavam aqui, elas precisariam de um apoio, então em casa, fala de domésticas, não é? Então, também emprego para essas pessoas que fazem faxina, esses profissionais que prestam serviço. E isso foi ampliando... Então hoje tem muito mais gente que tenha possibilidade de trabalhar em uma outra coisa sem ser na lavoura, que falando de uma cidade que tem a produção cafeeira como a principal, então em julho, em agosto, o pessoal está na lavoura, e agora não mais, porque as donas de casa podem estar na casa das outras pessoas, cuidando dessa realidade. Eu percebo que a visão também da população se modificou quando o Instituto chegou. Os cursos oferecidos, aí depois o Pronatec, formando profissionais para atuar: gesseiro, costureira. Então eu percebo que esse incentivo, eu percebo que foi fazendo que os empregos fossem aparecendo, mesmo que na condição de autônomo, mas foram dando outras, foram trazendo outras oportunidades para uma população que antes só tinha uma: trabalhar na lavoura ou então ter um negócio próprio, isso para as famílias mais bem estruturadas financeiramente. O que não era o caso de todas as famílias. Mas eu percebo que essa evolução ela aconteceu a partir do momento com que a cobrança começou a ser feita e que essa cobrança começou aqui.

- *Está aí um dado que eu não tinha contemplado ainda no trabalho: a questão dos outros cursos que vieram, por exemplo, a questão do Pronatec...*

- Então tinha o curso Pronatec, aí depois é um curso em parceria com o Cras, de corte e costura. Isso favoreceu muitas mulheres. Ainda, o “Mulheres Mil”, se eu não estou enganada. Esse de corte e costura, e tinham vários, tinha florista, tiveram cursos de biscoit, doces, eu não sei o nome desse curso de doce... Então outros cursos também que ampliaram esse mercado, diria mercado, não é? Me foge a palavra.

- *Com certeza isso contribuiu para a profissionalização de mais pessoas...*

- Então as famílias estavam aqui. E aí sempre que tinha uma oportunidade, os beneficiados eram aqueles que realmente precisavam. Eram aqueles que estavam lá no cadastro único. Que o Cras tinha acesso a quantidade de pessoas que poderia ir, e aí a seleção era feita de acordo com a renda. E daí muita gente da comunidade estava aqui

dentro, se especializando, para ofertar depois um serviço. Então acho que o desenvolvimento começou aí quando foi possível, quando as pessoas acreditaram que seria possível transformar a sua ferramenta de trabalho a partir de educação, a partir de uma formação.

- Você se formou no Curso Técnico em Meio Ambiente. Houve toda uma discussão na época na implantação do curso, algo que identificasse com a região; eu acredito que o Curso Técnico em Meio Ambiente tenha sido impulsionado pela proximidade do Parque Nacional do Caparaó. Essas coisas devem ter pesado um pouco para essa área. Mas o que você acha, assim, voltando a discussão do arranjo local, por que chama um pouco a atenção a escolha desse curso ao lado Curso Técnico em Florestas, de certa forma afim com o curso Técnico em Meio ambiente. Mas em contraposição, quando a gente faz a pesquisa, de 79 respondentes, se não me engano temos um que atua na área [o dado correto são três atuando na área]. O que você pensa do curso com relação a isso? Você pode esmiuçar um pouco mais sua visão? Não seria um outro curso mais indicado?

- Eu não participei da audiência pública. Não participei, na época era menina ainda, eu tinha 15 anos então não pensava muito bem, qual benefício isso traria... Acredito que desinformação. Por isso não participei. Então, a gente tinha uma área de Proteção Ambiental. Aqui em cima no Horto. Eu acredito que, por ter sido uma floresta urbana que em 92, foi considerada a segunda maior do país, essa questão ambiental na região do Caparaó eu acredito que foi por isso a escolha. Só que a gente não tem mercado para um técnico em meio ambiente. Aqui na cidade a atuação é muito pequena. Nós temos pouquíssimas empresas aqui que têm esse viés ambiental, embora um técnico em meio ambiente possa atuar em todas as empresas, com a parte do licenciamento, enfim... Eu acredito que poderia ser mais diversificado, essa oferta de curso. Talvez trazer algum curso de mecânica, que também é forte aqui na região, mas diversificar... Eu tenho floresta e meio ambiente como cursos muito próximos, que talvez com o passar do tempo eles tendam a ficar cada vez mais desvalorizados, porque têm proximidade. Os profissionais que se formam aqui não atuam aqui, uma cidade no interior, onde a maioria da população quer ficar por perto, não tem interesse em sair por causa da cultura local mesmo, de ficar próximo da família, falo pelos meus amigos que 50% saiu, mas o resto ficou por aqui, fazendo curso, indo e se deslocando todos os dias para se manter perto da família, por ter casa, propriedade aqui, então não quis se deslocar. Eu percebo que essa diversificação dos cursos, talvez trouxesse alunos de outras regiões e não só daqui dos municípios vizinhos. Eu conheço três pessoas apenas, dos cursos Técnicos em Meio Ambiente que atuam na área. Isso é um número muito pequeno pela quantidade de turmas que vem formando desde 2014. Eu acredito que quando houver essa diversificação, que o Instituto também será visto como mais atraente. Talvez esse curso desmotive os alunos na metade ou no fim, como nós vemos muitos alunos saindo em fim de semestre, também por não oferecer a empregabilidade que se espera.

- A impressão que se dá é que a maioria dos estudantes que vem, vem pensando no ensino médio?

- Vem pensando em um ensino de qualidade. Porque sabem que o ensino daqui é diferente das escolas estaduais. Porque os profissionais que atuam aqui são mais qualificados, não desmerecendo os demais, mas a gente sabe que os profissionais que estão aqui eles têm uma formação muito boa. Então os meninos chegam aqui com os

olhos brilhando porque sabem que o conteúdo que vão receber é de qualidade. Que a aprovação em Enem e vestibular é muito grande, que todo ano 50% de alunos para mais dos alunos da turma passam em cursos em universidades federais, ganham bolsas em universidades privadas e acho que o principal atrativo é o ensino de qualidade. Então eles vêm pensando “eu vou ter uma formação técnica mas também vou estar recebendo um ensino de qualidade e esse ensino vai me favorecer futuramente nos vestibulares da vida.

- *Só uma última coisa... Qual a sua visão, você como Ibatibense também, o que você ouve com relação ao Ifes na comunidade local? Tanto pontos positivos como negativos. A gente sabe que sempre existem críticas e elogios. O que se ouve? O que se se fala?*

- Então... Em 2011 a escola era muito criticada: “Ah o Ifes está trazendo aluno de fora e aí tá chegando droga no município”. Todo mundo é usuário de droga no Ifes, o que não era uma realidade na época. Mas era a forma como eles enxergavam. Ou então: “Ah não, quem está estudando no IFES é elite. O pessoal aí, filho de Papai que tá lá, consegue se manter no Ifes. O filho do pobre estuda na Maria Trindade. E a partir daí, as escolas também cobraram mais. Tanto as de ensino fundamental: “- Não, a gente tem que formar para os alunos conseguirem entrar no Ifes” – a visão dos professores das escolas, dos diretores... Outras: “- Não, a gente tem que equiparar esse ensino aí, vamos ofertar um ensino de qualidade, e vamos fazer feira nas escolas estaduais da região...” A gente percebe isso até atualmente, com a “Escola-Viva”, querendo se equiparar mesmo. “-Vamos chegar ao nível do Ifes!” Então, ter o Ifes como uma escola bem vista, bem estruturada, que de fato é. E os olhares dos pais de alunos é que os meninos estão na melhor escola da região, as meninas estão tendo ensino de qualidade numa escola boa. Não se falava em tirar alunos do Ifes, tanto que na minha turma, saíram as pessoas que não tinham mesmo interesse em continuar. Ninguém foi forçado a sair porque o pai não estava tendo condição de manter aqui. Formaram 26 se eu não estou enganada, era um bom número, para comparar a turma do vespertino, que formaram 14. Foi um grande número. E a partir do momento que os meninos começaram a enxergar a escola com outros olhos, a visão da população também passou a ser diferente. Hoje, eu percebo que o Ifes é muito bem visto aqui na cidade. Que todo mundo, quando pensa no IFES, pensa no ensino de qualidade em laboratórios de ponta. Veem isso aqui como realmente uma escola que trará o desenvolvimento para a cidade com relação à educação. Vejo também crianças que vem da escola fundamental aqui visitando ficando: “- Ah gente, será que um dia vou usar um microscópio desses?” Todos pensando em vir para cá. Hoje também temos muitos alunos que vêm de cidades mais distantes. Então temos alunos de Vitória. Também com a graduação agora tem mais gente de outras cidades. Então eu percebo que hoje ele é muito bem visto, as críticas são muito menores. Com aquela notícia, da possibilidade de fechar em setembro, muitas pessoas questionando: “- Nossa, a gente não pode fechar, não! O Ifes, se fechar, o que esses meninos vão arrumar? Não, o meu filho tem que estudar no Ifes ainda!” Essa preocupação de manter a escola aqui. De manter esse serviço para a comunidade poder desfrutar.

- *Você teria alguma coisa a mais para explicar? Algum elemento não contemplado ainda?*

- Então a gente vai construindo o discurso picado, mas enfim, de toda a experiência que eu tive, da entrada aqui na primeira turma, de ter voltado, a experiência mesmo que pequena com curso superior. Eu percebo que o Ifes faz diferença no município; ele faz

diferença na vida dos estudantes que aqui passam; embora eles só percebam isso quando estão fora daqui. A gente vê que quando eles saem, eles estão loucos para sair, mas quando eles saem, eles voltam, para dizer que “- Poxa, se não fosse o Ifes...” E eu espero muito que futuramente esses meninos que saíram daqui voltem para cá, para oferecer o serviço para trabalhar aqui na região, para agregar valor também. E eu percebo que se essa escola não estivesse aqui na região, talvez hoje nós estivéssemos aí trabalhando na mesma coisa com perspectivas muito pequenas. Eu por exemplo, não teria oportunidade de ir para Universidade, não teria conseguido passar em várias instituições, a gente vai caminhando e “-Ah, vou tentar pra tal curso...” A gente passa, mas não vai... Mas assim essa... não poderia escolher o que fazer, talvez tivesse fadado a pagar uma mensalidade todos os meses para fazer um curso e talvez não fosse o que eu queria... Mas eu acho que essa oportunidade só foi possível porque o Ifes esteve aqui, porque eu tive uma educação de qualidade, porque os horizontes foram se abrindo, com o decorrer do tempo. Com toda a convicção. Se não fosse a instituição, eu provavelmente estaria aí, dona de casa, não que isso seja ruim, mas estaria cuidando da família em casa sem outras perspectivas. Então essa ideia de transformar a vida, de mudar pessoas. Isso de fato acontece, e que continue acontecendo! [risos]

- Muito bacana muito obrigado! Muito boa a entrevista! E assim... Logo depois de transcrita eu mando para você. Se tiver alguma coisa a suprimir ou a mais, é da metodologia mesmo. Tenha total liberdade!

Entrevista 02: Entrevista com Hellena, em 11 de julho de 2019
Entrevistador Wilson Augusto Costa Cabral

- *Entrevista para tese de doutorado “A formação profissional dos egressos do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Ibatiba nos anos de 2014 a 2017. Para além da formação técnica? Entrevista concedida pela egressa Hellena. A entrevista é semiestruturada. Então, Hellena peço que você narre sua história no Ifes.*

- Eu sou de uma família bem do interior mesmo, a gente morava na zona rural de Ibatiba, mais precisamente em Criciúma. Eu perdi meu pai aos três meses de idade, então a minha mãe que ficou sozinha, e ela voltou para casa da minha avó e eu não sou muito adepta a lavoura, a “apanha do café” apesar da minha mãe e a minha família inteira ter sido criada nesse meio. Fui várias vezes, cresci na roça, então o trabalho da lavoura, do gado, a gente teve que aprender de uma forma ou de outra para ajudar em casa, mas eu sempre gostei muito de estudar, diferente de todas as minhas outras primas e primos da minha família eu sempre tive uma queda maior para os livros. Eu gosto muito de ler e de estar interagindo com esse meio acadêmico. E desde então eu comecei a estudar e os professores sempre olharam para mim com um olhar diferente, incentivando muito a continuar a carreira no estudo. E eu conheci o Ifes – Campus Ibatiba no início, antes até de começar a funcionar, através de umas reuniões que tinham na escola para apresentar o Instituto Federal. E, na minha época, da primeira turma, eu lembro bem do professor Felipe indo junto com o Flávio lá na nossa escola, na zona rural, que eu estudei a minha vida toda acadêmica foi na escola Agenor de Souza Lé, do Pré-escolar ainda até a oitava série, ainda não era nono ano. Então eles falavam, estavam dando um incentivo, acredito eu até, que nem tenham sido remunerados para isso, para um cursinho com os moldes de pré-vestibular para o Ifes. E foram selecionados de todas as escolas municipais e estaduais do município de Ibatiba, os alunos com maiores notas proporcionais para ganhar e participar desse cursinho. Eu fui uma das alunas contempladas, da minha escola foram dois alunos. Eu sai em primeiro lugar, e meu amigo em segundo, e a gente fez o cursinho durante três meses pré-prova do Ifes. Então eu conheci o IFES – Campus Ibatiba nessas reuniões. A gente ia três vezes na semana pra Ibatiba, à tarde, e ficava lá. As aulas começavam a uma da tarde e acabavam cinco horas e a gente voltava para as nossas casas, juntamente com os outros alunos que também foram selecionados. Eram duas turmas de cursinho à tarde e uma pela manhã. Eu estudei para prova, confesso que eu fiz a prova com um pouquinho de medo porque eu nunca tinha passado por um processo seletivo, 40 vagas, primeira turma, eu estava meio receosa. E a prova do Ifes foi um tanto quanto desesperador, porque o nível de escolaridade exigida na prova, na época que eu fiz era muito alto, e a gente não tinha. Eu lembro muito bem de uma questão de física que ficou gravada, porque eu não sabia, nunca tinha ouvido falar. Eram graus Fahrenheit eu nunca tinha ouvido falar, só no grau Celsius, e caiu uma questão a respeito. E eu fiz a prova, fui aprovada com 28 pontos, em 15º lugar, foi uma surpresa muito grande, eu cheguei chorar muito e a cair de joelhos no dia que a diretora me deu notícia que eu tinha sido aprovada. E aí eu comecei a estudar. Eu sempre tive muito problema com ansiedade, e o Ifes foi uma escola que me abriu as portas para me entender e começar a me tratar. Então quando eu comecei a estudar no Ifes, eu vi que eu era melhor do que eu imaginava e que eu conseguiria ir além do que eu esperava. A ida para o Ifes, a princípio, foi somente pensando em ter uma profissão, para conseguir bancar os meus estudos de uma graduação. Porque eu sabia que a minha mãe não teria condições de me

colocar em uma faculdade, uma universidade, para cursar uma graduação. Então a ida para o Ifes, a princípio foi necessariamente para ter uma carreira profissional, que me desse sustento para faculdade. Era esse o pensamento. Mas quando a gente chega no Ifes e a gente observa como que funciona a estrutura educacional, dos professores que a gente tem, e a nossa capacidade em si, eu vejo que as portas se abrem de uma forma assim, grandiosa! Eu gosto muito do curso que eu fiz, Técnico em Meio Ambiente, para mim, eu não tenho nada a reclamar algo que eu uso na minha vida acadêmica até hoje, inclusive para dar alguns conselhos. Eu não exerço a profissão de técnico em meio ambiente, mas uso na minha vida pessoal e profissional também, porque querendo ou não, foi uma base muito boa. Até juridicamente com a matéria de Licenciamento Ambiental. E eu comecei a estudar. No primeiro ano de Ifes, eu levei no primeiro bimestre... eu levei uma surra bem grande em relação a notas e foi meio desesperador, porque eu sempre fui uma das melhores alunas da minha escola, e encontrar um nível alto de escolaridade, deu uma barrada, mas foi quando os meus professores e coordenadores de lá me indicaram um tratamento, um acompanhamento psicológico para ansiedade, porque eles viam que eu tinha conhecimento, eu estudava, eu sabia... mas, na hora de aplicar na prova ou de falar no trabalho, na apresentação, eu travava totalmente. E eu comecei a fazer um acompanhamento e isso foi sanado, sabe. E esse problema, eu fiz acompanhamento durante todo o tempo do Ifes, mas graças a Deus foi melhorando e eu consegui dominar, essa parte. Eu sempre fui aluna de assistência social do Ifes. Eu sempre tive bolsa de alimentação, tive auxílio-transporte, porque eu morava na zona rural ainda, eu ia sair de casa 5:30h da manhã chegava aqui 6 horas, porque o transporte que me levava a gente, tinha que chegar antes das sete no lugar que eu morava. porque buscava os professores para dar aula. Então eu chegava muito cedo no Ifes. E esse período de seis horas até às sete horas da manhã era um período muito bom, porque eu dava conta de ler muitas coisas, para eu pesquisar. Apesar de no primeiro ano a nossa estrutura ter sido ainda não totalmente completa, no Ifes.

- *Estava em construção?*

- Estava em construção. A escola sempre se manteve aberta para ajudar a gente em todos os sentidos. Então eu saía do Ifes 12:30h e pegava o ônibus de linha para voltar para casa e o transporte público. Eu chegava em casa às 2:00h da tarde, porque o ônibus vai parando, então acabava que demorava. Então, a minha rotina era muito pesada.

- *Mas aí você tinha auxílio transporte?*

-Tinha auxílio transporte e tinha auxílio alimentação por conta do horário, que eu chegava em casa depois do horário do almoço. Então tinha o auxílio-alimentação também, auxílio uniforme também, e depois...

- *Eram muitos de sua turma que recebiam auxílio?*

- Alguma forma de auxílio sim. Não a maioria, até porque eu acredito que nesse primeiro instante nesse primeiro ano do Ifes, a maioria que passou também já era ali da cidade, não eram tantos de zona rural e de fora. Então assim tinha uns quatro alunos do município vizinho, de Lúna, tinha uma que estudou até comigo, que era de Mutum, mas assim a grande maioria era ali de Ibatiba mesmo, do município. Mas assim uns quinze, de quarenta alunos... uns quinze a vinte alunos da minha sala tinham algum tipo de auxílio, pelo menos. E eu acho que isso foi muito importante para mim. Se eu não tivesse os auxílios, se não tivesse estrutura que tinha, eu não teria conseguido continuar.

E foi meio que contra... a minha mãe falava assim, para mim: “- Você vai até onde você for legal, depois que você parar!” O que pensa uma mãe, que tem uma filha sozinha, na zona rural, a cabeça ainda é bem fechada. Então, assim, minha mãe, mas em momento nenhum ela não me apoiava, a vida inteira a minha mãe me apoiou, dizendo assim: “- Você quer? Você vai. A partir do momento que você usar isso, sem ser da forma que deve ser, acabou!” E o Ifes fez com que minha mãe também desse uma abertura na mente e enxergasse um potencial talvez, que nem eu enxergasse que eu tinha. Depois do primeiro ano, no segundo ano eu já comecei a fazer projeto de iniciação científica com bolsa do CNPQ, com o Professor Adjalme e fiz um com a professora Melina, com professor Glaubertone. Então já comecei a desenvolver projetos. Para a minha vida acadêmica hoje, terminando a graduação em direito, e para minha vida como profissional esse é o maior potencial que você, que os professores conseguem arrancar dos alunos. Você chegar hoje a uma graduação, sabendo produzir um artigo científico, já tendo publicado artigos científicos, sabendo fazer pesquisa acadêmica e científica, é um nível assim, extraordinário, olhando de fora, porque as pessoas têm medo de produção acadêmica, e não sabem no retorno que isso dá no nosso currículo, na nossa vida como profissional. Então eu vejo que todos os alunos que eu vejo, que estão entrando no Ifes no primeiro ano e que eu conheço, eu falo isso: “- Chega lá, agarra um professor, uma pesquisa, desenvolva... desenvolva, saia daquele casulo que você tá acostumado!” Porque é muito importante essa pesquisa, esse desenvolvimento. Porque para a minha vida foi um dos maiores passos: ter sido bolsista de iniciação científica, ter produzido artigo. Eu cheguei na faculdade, eu estava acostumada com esse ritmo. E na minha faculdade não tinha pesquisa científica no curso de direito. Eu comecei a procurar com os diretores. E graças a isso eu fui uma das primeiras alunas do direito a ter bolsa do CNPQ, numa faculdade particular, com um projeto de desenvolvimento científico, de pesquisa acadêmica. A gente fez um projeto sobre a mudança das Constituições Federais principalmente relacionadas com as minorias e a mulher, com foco maior no direito ao voto feminino. Foi uma trajetória que a gente fez uma pesquisa muito interessante! E eu só consegui fazer isso e outros projetos acadêmicos, pela base que eu tive no Ifes. É sem dúvida, os institutos federais no contexto geral são uma base muito boa para mudança para a mente abrir. Eu moro em um município que, a questão política é bem acirrada. Lajinha tem uma concorrência política acirrada. E que eu só passei a ter consciência política para analisar projetos, para analisar pessoas, a partir da base que eu tive no Ifes. Então sem sombra de dúvidas, ele descortina sua vida, ele vai abrir sua mente, vai te mostrar que não é porque você veio da periferia ou da zona rural que você não tem condições de alcançar algo grandioso. Você pode, você consegue. Basta usar as ferramentas corretas. E é isso que eu aprendi no Ifes.

- Você falou da questão da consciência crítica. Você acha que a educação no Ifes promove essa consciência crítica, de fato? Algumas respostas do questionário, alguns alunos colocaram algo com relação a uma certa doutrinação dos professores do Ifes com relação aos alunos. Como você vê essa questão?

- Eu não acho que tenha uma doutrinação. “- Ah, você tem que fazer isso, seguir o que eu acho!” Não! Eu acredito que vá de como você entende as falas. Às vezes uma manifestação de um entendimento, as pessoas já entendem como um cabresto que estão te colocando para você seguir aquilo. Uma imposição. Não é! Às vezes ele só está querendo te levar a um raciocínio crítico e lógico. O Ifes e os professores nunca me doutrinaram em algo. Eles sempre me ensinaram a ser um ser pensante. A analisar

posicionamentos, a analisar discursos, a analisar posições e tirar dali a minha conclusão como uma pessoa acadêmica, como ser humano. Por que a gente não pode esquecer também de olhar o sentimental, o emocional, que nós somos feitos de carne e osso. Nós não somos robôs. E o Instituto, os professores nunca me doutrinaram a seguir uma regra. Eles me ensinaram a enxergar, a analisar, a ser crítica em relação à forma de tratamento, até porque, se não for assim, não há ensino, porque o ensino é para descortinar mesmo, abrir nossas mentes. Não há uma doutrinação a ser seguida, de imposição. Há um ensinamento de como você deve analisar, como você deve criticar, como deve pensar. Isso é muito importante. Eu passei por uma fase, enquanto eu estava no Ifes, que eu pude enxergar isso. Grêmios estudantil. Eu fui presidente do primeiro grêmios estudantil do Ifes. E a manifestação que ele tinha lá dentro, totalmente nos ensina a crescer, dessa forma. A ter um pensamento crítico. Até porque, eu acredito que se existe realmente uma imposição de uma ideia, nós não teríamos tanta voz lá dentro, e a gente tem voz. Nós somos alunos que somos ouvidos, e a gente não pode reclamar disso, de forma alguma. Mas assim... É meu ponto de vista! [risos] Hoje a faculdade me ensina... O Ifes me ensinou a ver a faculdade de uma outra forma. Eu cobro mais a minha faculdade, o ensino, a qualidade, a forma da aplicação da matéria, graças ao que eu aprendi no Ifes. Eu acredito que a Hellena sem o Instituto Federal, não seria a Hellena que ela é hoje. Eu não teria os posicionamentos que eu tenho hoje, a forma de agir que eu tenho hoje, eu não teria conseguido o emprego que eu tenho hoje, e nem a propostas estão por vir, se não fosse o ensino que eu tive no Instituto Federal.

- Algumas questões apareceram no questionário e é importante a gente pontuar. Um elemento é a questão de gênero. É perceptível que houve um número superior de meninas com relação aos meninos que formaram. Você tem alguma ideia do porquê isso pode ter ocorrido? Na sua visão e experiência de ter vivenciado como mulher dentro do Instituto, o que pode ter levado a isso?

- Eu acredito que na minha turma também, era a maioria meninas não meninos. Até hoje na graduação a maioria é menina. O ano que a gente começou a estudar, 2011, a mentalidade, como eu falei, das pessoas era bem fechada. Então os meninos já tinham aquela imposição de sair, trabalhar na lavoura, seguir o que o pai fazia, de dar continuidade no serviço do lar, da casa. Eu acho que as meninas estão mais presentes por ser o chamado “sexo frágil”. Então não poderia ir para lavoura com a idade que tinha e talvez desenvolvessem melhor o intelecto. Não que eu acho correto, até porque eu acho que existem igualdades entre os dois, mas eu acho que o maior problema é maior causa em relação a isso é a questão de seguir o padrão de vida do pai, o padrão de vida da mãe.

- Seria mais cultural ou social? Social pela questão financeira ou cultural, por causa da mentalidade, da consciência que se tem?

- Eu acredito que é uma mistura dos dois, porque querendo ou não, para um pai que trabalha na lavoura, desde cedo, como analisar assim. Quando ele chega a certa idade, a condição saúde, para ele é menor. Então vamos colocar que um filho de 15 anos que é a idade, mais ou menos, que a gente começava no Instituto, começou o curso. Ele já teria um pai de 50... 45, 50, 60 anos. Então a debilidade do pai para manter a casa era maior. Então eu acredito que o social entraria nesse quesito. Porque ele tem que dar continuidade, sustentar a mãe, as irmãs, a casa, família em si, junto com o pai. E todo pai, nessa época, eu imagino assim que pensava nisso. A questão de ter um filho

homem, era melhor do que uma filha mulher, uma filha, por conta disso: para poder ajudar. Para a subsistência. E a questão cultural também. Vamos falar do preconceito gigantesco que existe no nosso país, hoje acredito que menor, mas analisando naquela época, com relação ao filho. Você tem um filho de 15 anos, um homem forte, vai estudar? Não, vai para a lavoura? Ele tem que mostrar essa força na lavoura. Então essa questão cultural, de preconceito de ver um homem estudando ainda era muito grande para nós naquela época, de início de curso, até 2014, o ano da formatura. Então eu acredito que esse sentido cultural, também tenha feito muita pressão para ter menos meninos que meninas.

- Outra questão é quanto ao desenvolvimento Regional. Quando da criação dos Institutos Federais em 2008, é apresentado como um de seus objetivos, “o auxílio no arranjo produtivo local. Algo que era muito presente na ideia política da época, junto à questão da interiorização do ensino, com a ideia de que isso levasse algum desenvolvimento para o interior. Você é da zona rural de Ibatiba, mais próximo de Lajinha. Mas Lajinha, Ibatiba e Iúna são cidades um pouco que têm realidades parecidas, como também Irupi. Como que você observa a contribuição do Ifes para o desenvolvimento local? Como você provaria isso em termos concretos?

- No período que eu estudei no Ifes, durante 4 anos, eu convivi mais em Ibatiba, na verdade eu mudei para Lajinha, no final de 2013, no último ano somente de Ifes, que eu estava no município de Lajinha. Com certeza teve aumento [no desenvolvimento]. Isso é sem sombra de dúvidas no desenvolvimento. Eu acredito que para todas as cidades ao redor, mas Ibatiba, no sentido amplo, teve um desenvolvimento muito maior. Passamos a observar por exemplo, uma coisa simples, que eu citaria, o número de restaurantes que tem hoje no município de Ibatiba. O fluxo de pessoas muito maior gera economia, gira o comércio local. Quantas pessoas, por exemplo, que moram no município de Mutum que passam na prova, tem que se deslocar, mudar para Ibatiba. Então traz mais pessoas e mais desenvolvimento para a cidade. Isso sem sombra de dúvidas, eu enxergo. Para as cidades vizinhas, colocando o meu município hoje, Lajinha, em termos de desenvolvimento, eu vejo um desenvolvimento mais a longo prazo. Porque os alunos que saem daqui para estudar no Ifes – Ibatiba têm uma percepção maior de desenvolvimento de uma graduação, de continuidade na vida, que depois vai ser aplicado aqui. Porque, isso eu vejo que o Ifes também coloca um pouco nas nossas vidas, que a gente enxerga que não precisa sair do nosso local para fazer a diferença ou para conseguir alcançar o nosso objetivo. A gente tem vontade de ir, adquirir conhecimento, voltar, e aplicar. Então eu acho que nos municípios vizinhos, Iúna, Lajinha, Mutum, esse desenvolvimento ainda vai começar agora. Começou a primeira turma; nós da primeira turma estamos formando a graduação agora, então, assim, vamos desenvolver isso aqui, agora, mas para Ibatiba, o desenvolvimento local, eu acho que já tá sofrendo impacto e já está sendo aumentado desde o primeiro ano. Professores que saíram do Rio, Belo horizonte, Vitória, de Alegre que se mudam para Ibatiba. O convívio social é outro. Tem um outro exemplo que eu adorava citar todas as vezes que eu ia falar do Ifes, porque eu tenho um amor, uma paixão por lá, é o desenvolvimento cultural. A gente só ouvia sertanejo, músicas assim, raiz e não tinha um desenvolvimento cultural de enxergar as coisas ao nosso redor. Depois a gente foi para Ibatiba, e Ibatiba virou um Centro Universitário, praticamente, mesmo só com curso técnico antes. A gente tinha locais que passaram a ser totalmente diferentes. MPB, conseguiu introduzir na mente dos Adolescentes outra visão política, outra visão

cultural, outro estilo de vida, outra música, e isso tudo que ainda não... desenvolve o município. Porque se não tinha um restaurante que tocasse MPB, hoje tem. Se não tinha uma loja que vendia CDs assim, hoje tem; o desenvolvimento passa-se dessa forma, assim, na minha concepção. Então eu acredito que teve sim um desenvolvimento local gigantesco, tanto para Ibatiba, quanto para os municípios ao redor, tanto financeiramente economicamente e culturalmente, em todos os sentidos.

- *Quando se usa a expressão “ensino público gratuito e de qualidade” você acredita que isso corresponde à realidade? E, mais ainda, o que seria um ensino de qualidade para você?*

- Totalmente corresponde, público, com qualidade, e gratuito. Porque eu nunca tive que gastar para estudar no Ifes, na estrutura do Instituto em si. Quando fala em qualidade eu não vou nem citar estruturalmente, porque a gente sabe que estruturalmente também agrada, é uma qualidade extremamente gigantesca em relação a outros lugares, mas a qualidade de ensino. A gente sai do dogmatismo de seguir somente o cronograma, e como a gente fala desde o início, te leva a pensar mais e ser mais crítico. Então, a qualidade para mim: professores com uma formação esplêndida, nós não temos professores ruins de ensino ruim ou de formação ruim. Todos os nossos professores são pessoas muito capacitadas, esse é um primeiro ponto de qualidade. O segundo ponto de qualidade que eu vejo, no Instituto, uma biblioteca repleta de autores, de livros de todas as formas, que abrangem um universo que às vezes a gente não tinha tido contato ainda como alunos do Município ou do estado. O desenvolvimento de pesquisa. Um apoio ao aluno, que não tem como você falar que você não vai ter um ensino de qualidade, quando você tem uma estrutura que te dá ensino, dá pesquisa, dá extensão, dá apoio psicológico, tem uma enfermeira a todo momento, se você passar mal você vai pro... Eu acho que a qualidade do Ifes não se resume só a estrutura, é isso que eu queria dizer, porque às vezes as pessoas olham: “- Ah, o Ifes é bom porque tem uma sala com umas cadeiras legais, cortina, um data show!” Não o Ifes dá um ensino de qualidade pelo conjunto, que não deixa o aluno desamparado. Eu não preciso comprar livro, eu tenho um livro, eu tenho professores bons; eu tenho um professor que atende no horário à tarde ou à noite ou pela manhã, no contra turno para poder me ajudar acaso eu tenha dúvida. Então eu não sou presa a quatro horas de sala de aula, eu tenho vinte e quatro horas de acesso a um ensino de qualidade, que para mim é isso. Ter apoio em todos os sentidos, e no aglomerado te dá uma capacitação, se você for um aluno que aproveita tudo, eu diria uma qualificação impecável, por que não teria um ponto de defeito para aprontar.

- *Alguns autores que falam da questão do ensino profissional técnico afirmam que o ensino técnico tem que ser voltado para a formação técnica, para a terminalidade, para o trabalho outros já dizem que não, que o ensino tem que ser politécnico. Olhando para você e seus colegas em seu tempo, vocês buscaram o Ifes para a terminalidade ou para a continuidade?*

- Para a continuidade. A intenção de quem estava no Ifes não era parar no Ifes. Era que o Ifes fosse uma ponte, e analisando os alunos da minha turma eu vejo que foi uma ponte. Nós temos uma sala, praticamente toda, terminando uma graduação agora. E a melhor parte disso tudo é saber que a maior parte ainda está terminando uma universidade federal. Então eu vejo que o Instituto ele não foi, não tem essa finalidade de acabar nos quatro anos ou três anos de ensino. Ele tem a finalidade de dar

continuidade, porque ele te leva a isso que eu falei, eu me senti muito mais para conseguir uma graduação, uma pós-graduação, um doutorado, graças ao Instituto. Então eu não vejo o Instituto com a função de terminar com o técnico, eu vejo o técnico como uma ponte, para a graduação. Como eu disse, assim, eu entrei no Instituto com a intenção de ser uma fonte de ser algo que me levaria ter um financeiro para custear a graduação. Não foi necessário, eu não utilizo dessa formação, como eu disse, trabalhar como técnico em meio ambiente, mas ele agregou na minha carreira e na minha vida profissional, e agregou na minha vida acadêmica de uma forma grandiosa. Os meus projetos de iniciação científica, os meus artigos de iniciação científica no Instituto Federal, mesmo voltados para o meio ambiente, eu os utilizo e o resultado das pesquisas até hoje dentro de uma faculdade de direito dentro de uma Prefeitura de trabalhando. No relacionamento com fornecedores e as empresas que hoje eu tenho contato. Então assim eu vejo que não é para acabar ali. O Ifes é uma ponte, o Instituto Federal é uma ponte de continuidade para as nossas vidas acadêmicas.

- *Quando você fez o curso Técnico em Meio Ambiente, somente depois houve uma segunda opção que seria o curso Técnico em Florestas. Você acha esses cursos são os mais adequados para a região ou se poderia pensar em outros cursos, ou na época poderia ser pensado em outros cursos que talvez seriam mais apropriados para a economia regional para necessidade de técnicos na região?*

- Eu acredito que outros cursos serão sempre bem-vindos, outras formações serão sempre bem-vindas. Naquela época, eu não vejo o curso Técnico em Meio Ambiente como ruim, mas eu acredito que poderiam ter outras, por exemplo, cafeicultura. O campus do Instituto Federal de Manhuaçu aqui em Minas tem esse curso.

- *É concomitante?*

- É concomitante, mas tem. Teria talvez um público maior, em relação ao social e cultural como a gente, como eu já disse aqui, pela questão das famílias. Se o nosso meio é um meio de cafeicultores, eu acredito que a adesão de número de alunos ou de famílias até instigando os filhos a terem uma continuidade na vida acadêmica seria maior, porque o técnico em Meio Ambiente, eu acho que deu uma amedrontrada no pessoal, por querer reduzir talvez a forma com que as pessoas até lidam, por exemplo, com o secador de café. A gente sabe da poluição que gera, da forma adequada de se instalar. Eu acredito que trabalhar com a cafeicultura, não que deixaria amplo para poder fazer errado, diferente do que a lei manda. Não, mas eu acho que ensinaria a lidar com café, por exemplo, de uma forma melhor. Hoje, eu acho que administração, seria um curso técnico muito bacana para trazer para o Instituto, no campus Ibatiba, pelo desenvolvimento que nós temos hoje nos municípios. Antes eu acho que não seria tão legal, porque não teria tantas oportunidades de emprego, analisando o desenvolvimento que a gente teve em todos os municípios, de 2011 até 2019. Hoje daria para ter um número de oferta de vagas de emprego maior para o Técnico em Administração, do que naquela época. Então, para hoje, eu acredito que um curso muito interessante para o Instituto Federal, aqui no Campus Ibatiba, seria técnico em administração. Traria mais vagas, mais empregos e talvez, aí ficaria a questão de fazer o Ifes parar ali no Ifes, não dar continuidade, como eu falei.

- *Outra coisa, estamos terminando tá? [risos] o que você diria sobre o que as pessoas dizem do Ifes? Os que falam bem, os que falam mal? Mas qual a visão da sociedade regional em relação ao Ifes?*

Analisando o convívio que eu tenho hoje, em relação aos comentários contra o Ifes, eu vejo um pouco falta de conhecimento. Às vezes as pessoas enxergam que por ter uma prova seja uma escola particular, tem que pagar. Outros, que já sabem como funciona que já tem conhecimento de como é o campus, de como é o ensino, não tem esse posicionamento. Então eu acho, que quem fala bem, fala do que realmente conhece; quem critica e fala mal está falando por algo que não conhece. Eu falo com muita convicção que não tem como conhecer o Ifes e falar que é uma escola ruim, ou falar que tem um ensino ruim, ou falar que está gastando dinheiro demais. Não. Até porque eu acho que o Ifes seria a solução de muitos problemas da sociedade. A educação é a solução para os problemas da nossa sociedade, e não enxergam isso porque sabem que isso vai deixar a população mais forte, no entendimento, no conhecimento, na aplicação da crítica política, econômica, social, em todos os sentidos. Então, falam mal, aqueles que não conhecem o Ifes verdadeiramente, aqueles que são frustrados porque os filhos não passaram. E, às vezes, eu acho que isso é uma influência dos próprios alunos que tentam passar, não se preparam para aquilo, e aí eles são barrados numa prova. Vencidos por uma prova que para mim também não determina a qualidade de ensino ou competência de cada aluno, mas ao invés de olhar para cima, e falar assim: Poxa falhei, não foi dessa vez ,vou tentar de novo, eu vou seguir minha vida!” Não. Acaba colocando a culpa no campus, no Instituto, e os pais pela pouca escolaridade, por ser uma zona rural ainda, por mais que tenha desenvolvido, ainda acabam acreditando naquilo que os filhos falam. Então eu vejo que as críticas ruins vêm daqueles que não conhecem, daqueles não conseguiram estar lá. E aqueles que falam bem são aqueles que realmente conhecem quem são os profissionais que atuam no Ifes, o campus como é, como é a estrutura da escola, a exigência acadêmica da escola. Então eu acredito que seja isso. Eu fico um pouco triste de acompanhar o desenvolvimento do Ifes, dos alunos em relação aos anos passados, por saber que o nível teve uma caída. Não sei como eu vou conseguir falar o que eu estou querendo...

- *Nível em que sentido?*

- No sentido da concorrência. Porque eu não passei com a melhor nota da vida, eu passei com 28 pontos de 50, é pouco acima de 50%. E eu passei em 15º lugar, bem longe. Quem passou em primeiro na minha época, se eu não estou enganada, fez 32 pontos, foi o Antônio Ângelo. Hoje você pega um aluno do primeiro lugar na prova, ele fez 22 questões, 28 questões, então assim, o nível de concorrência, de qualidade de concorrência deu uma diminuída, e eu não sei como que é faríamos para poder aumentar. Ensinar para os alunos que ele tem que se dedicar mais, para poder alcançar para poder mostrar o que realmente são. Mas quanto aos comentários eu acredito isso, falam bem aqueles que conhecem e falam mal aqueles que são influenciados para um posicionamento por não ter conseguido ou por não conhecer realmente o que é o Instituto.

- *Você gostaria de fazer alguma consideração final, falar mais alguma coisa?*

- Eu só tenho a agradecer, de verdade por tudo, por toda a experiência que eu tive estudando no Instituto. Confesso que meu coração ainda queima de vontade de voltar, para trabalhar, para poder aplicar aquilo que eu conheci. Eu sempre que passo por

Ibatiba eu sempre tiro uma foto, mesmo que de fora do Instituto, e eu até me emociono de falar porque a minha família mudou graças ao Instituto. Hoje eu tenho uma condição de vida melhor, eu posso ajudar minha mãe, moro na cidade, mudei para a cidade agora e tenho as condições que eu tenho graças ao Ifes. Eu não seria a Hellena que eu sou hoje eu não teria o que eu tenho hoje se não fosse o Instituto Federal na minha vida. Parece até um discurso programado, mas não é. Toda vez que eu falo, em qualquer lugar que eu falo eu me emociono, porque ele realmente foi uma alavancada na minha vida. [Emocionada]. Ele mudou minha história, e eu espero que ele continue mudando a história de vários alunos que passam por lá. Então eu só tenho a agradecer a tudo que eu vivi, tudo que eu passei lá dentro, ao apoio de todos os professores que ainda são meus amigos até hoje. E eu fico triste em saber que o nosso Estado político tem castigado tanto a educação do nosso país. Muito mais do que cotas para poder sanar a falta que tem na educação seria investir em educação de qualidade e jamais tirar da educação. Então eu sou muito grata, muito grata mesmo por ter conseguido e por ter tido a oportunidade de estar no Instituto Federal. Ele marcou a minha vida e isso não tem como apagar.

- Hellena, obrigado. Eu que sou muito grato por essa experiência aqui de te ouvir. Eu vou transcrever essa entrevista, como de praxe, vou enviar para você, e depois vou mandar por e-mail. Então uma vez que, não havendo observações, não havendo complementações ou cortes na sua parte estarei autorizado a publicar. Agradeço muitíssimo mesmo pela oportunidade!

Entrevista 03. Entrevista com Ludmila, em 11 de julho de 2019**Entrevistador: Wilson Augusto Costa Cabral**

- *Entrevista para a tese de doutorado “A formação profissional no Ifes – Campus Ibatiba 2011 a 2017 para além da formação técnica?” com aluna Hellen, formada em 2015, no curso Técnico em Meio Ambiente. Ludmila, eu queria que você contasse um pouco a sua história, sua trajetória. Como foi a sua experiência no IFES e como você percebe também a instituição, o Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Ibatiba?*

- Então, eu eu saí 2015, então quatro anos, eu entrei em 2011, eu entrei eu estudava em...

- *Não foi 2012?*

- Isso! Eu estudava em Iúna, eu sempre fui bolsista. Eu estava lá no Colégio Renascer, um colégio particular, eu era bolsista por jogar bola. Então, além de jogar lá, também tinha essa preocupação com minhas notas. Eu tinha que sempre me manter como sendo uma das melhores alunas, nunca tive grandes problemas com isso, e quando surgiu para fazer o ensino médio, um ano antes, foi quando abriu a primeira turma aqui do IFES. Uma prima minha, veio estudar aqui, e, até então, para falar a verdade, eu nem sei se já tinha ouvido falar. Eu não sabia nem como fazia o processo. E aí todo mundo da minha turma na época queria. Só que eles queriam, focavam em ir para Vitória, mas não era uma coisa que daria para eu fazer, até pela minha condição financeira. Eu acho que eu nunca pensei também, naquele momento com 14 anos sair para ir embora. Eu decidi fazer a prova aqui mesmo. Eu não lembro, eu fiz uma preparação pequena com um professor particular que a turma juntou para pagar, um professor só de matemática que eu lembro, e os outros professores davam alguma ajuda. E aí eu entrei para cá, sim, nos primeiros anos. Eu acho uma coisa muito importante que a gente sempre fala até hoje que a gente é uma família aqui dentro do Ifes. Em qualquer lugar, o Ifes, o Instituto Federal do Espírito Santo e independente se é o Campus Ibatiba ou o Campus Vitória, quando a gente se vê parece que é como se fosse uma família só. E aqui não foi diferente. A gente com a outra turma que já tinha. Como na época só tinham duas turmas, oitenta alunos, só, todos se conhecem, todos são amigos até hoje, e assim uma grande amizade também surgiu com os professores, que eu acredito que o papel vai além da parte acadêmica. Às vezes esses momentos são o que faz com que a gente continue perseverando, ou que queira se manter aqui independente das dificuldades. Assim eu como eu sempre gostei de estudar, eu nunca tive grandes problemas. Eu tive que estudar muito. É claro que eu percebo claramente que o nível que é cobrado aqui é bem diferente, em todas as áreas. Que hoje para mim, pensando hoje, eu estando na faculdade, assim foi muito importante, porque exatamente, a dificuldade era muito maior para estudar para qualquer coisa. Trabalho, os trabalhos então eram uma coisa absurda. Algo que, assim, eu passo muita raiva, eu e os meus amigos na faculdade, porque as pessoas não têm experiência de fazer trabalho, ou quando fazem, fazem de qualquer jeito, porque nunca foram cobrados como a gente era cobrado aqui. E não só ser cobrado, mas a gente era ensinado, por exemplo, tinha informática no primeiro ano, pega as áreas técnicas, isso fazia aprender a fazer slide, aprender a mexer no e-mail, que seja; porque eu tenho um amigo que chegou na faculdade não sabia nem anexar um arquivo no e-mail. Algo que, para mim era absurdo, porque eu usava desde o primeiro ano do ensino médio. E não era uma garota que saiu de uma escola qualquer, veio de

uma grande escola do Rio de Janeiro. Então, assim, e até mesmo as matérias técnicas, eu tenho certeza que umas coisas assim, eu levei, e... e as outras matérias. Foi determinante a forma com que os professores se preocupavam em passar para gente, a preocupação também em não formar só por formar, mas trazer um pensamento crítico para a gente. Era absurdo! Tudo, tudo para a gente tinha um grande peso a palavra do professor, tanto é que hoje nós somos amigos. Eu acho que isso, o levar para depois é o mais importante, o nosso respeito que a gente tem por eles é extremamente importante. Até a minha profissão que eu escolhi, eu escolhi fazer Educação Física, foi por conta de um professor que teve aqui, porque quando ele chegou eu não tinha aula exatamente com ele, porque eu ainda não tinha Educação Física, aqui só começava no terceiro ou segundo ano. E ele tinha uma forma diferente das outras escolas. Nas outras escolas, o professor chegava, entregava a bola, e era isso. Não criticando também isso, porque hoje eu sei que a realidade, às vezes, em alguns locais, é isso. Mas ele fazia diferente. Ele tinha parte teórica. Aqui não tínhamos nada, não tínhamos nada. A gente conseguiu fazer, ele conseguiu fazer. Ele pegou um pedaço de madeira, a gente fez ali uma quadra. Então é algo que me inspirou muito, e eu quando ele saiu, eu falei com ele que se eu me tornasse... certeza, que seria por conta dele, e o professor até entrou...

- *Ele te inspirou?*

- Com certeza. Eu tenho uma admiração gigante por ele, e acho que foi muito difícil até a saída dele... e o outro professor que entrou, ele manteve, ele até brincava: “- Aqui, agora adota ela!” Ele colocou para o outro professor: “- Agora adota!” E foi da mesma forma. Assim, de forma geral os professores, falando mais da minha área de Educação Física do Instituto, eu tive grande contato, e com todos eles tinham essa forma diferente de passar o conteúdo, de inspirar o resto dos alunos. Eu indo para o esporte, eu participei dos jogos internos, do Jifes. Eu tive experiência de participar de duas ou três edições, como atleta de futsal, como atleta de atletismo também. Lá eu tinha grande contato também com os outros professores dos outros campi. Todos sempre, trocava muita experiência, certamente, porque aí começou a aflorar a paixão pela Educação Física, pelo esporte em si, e eu pude também ir para a seleção do estado e aí eu viajei com todos do Espírito Santo, para a competição, que foi até em Muzambinho. Então assim além da experiência de tudo, eu conheci muitos lugares diferentes. Isso, com certeza, é algo diferente. Eu tenho que de certa forma me virar lá, sabe, aprender a interagir com outras pessoas que são diferentes, a lidar com isso em quadra, porque o esporte, eu acho, que tem esse grande poder de ensinar também a ser líder. Eu acho que o esporte, se tem uma coisa que eu aprendi, foi a liderar porque eu era muito tímida. Até a oitava série eu nem falava, eu entrava na sala e saía calada. Depois que eu cheguei aqui e comecei a ir para o esporte eu era a capitã do time. Então eu tinha que falar, eu tinha que me posicionar, e os professores sempre me deixaram aberta, aberta a isso. Então isso vem até para minha profissão, trabalhando hoje com futebol. Eu trabalho com crianças de 12 anos, no clube no Rio de Janeiro, então lá eu tenho que ter esse papel de liderança, tem que tentar inspirar eles. Eu acho que se alguém me inspirou um dia, eu penso que se um dia eu puder inspirar alguém, já vou estar muito feliz, em fazer algo do tipo. Mas e as experiências que aqui eu vivi. Participar de uma Olimpíada de História, ser finalista, ir para Campinas é algo que para todos os que foram é algo fora do que a gente imaginava a gente nunca imaginou, nem conhecia a Olimpíada de História até o Prof. Plínio chegar aqui e apresentar para a gente a Olimpíada de História. É uma forma diferente. Eu mesma nem gostava de história, mas uma forma diferente de

me mostrar como que é o trabalho do pesquisador. Tudo isso foi aflorando é... as temáticas que foram tratadas, no ano que a gente foi, o tema foi preconceito. E aí numa das fases tem que redigir um texto, tem que fazer uma entrevista. A minha equipe, como eu sou de futebol foi de fazer sobre o preconceito no futebol, desde já trazendo sempre para minha área e sempre já procurando pensar as questões do futebol de uma forma crítica, e eu acho que em qualquer área a gente tem que pensar nisso. E a formação aqui, foi, com certeza foi muito importante para isso.

- Há toda uma discussão acerca do que ser a função dos Institutos Federais, do que tem que ser um curso profissionalizante. Alguns afirmam que tem que ser voltado para o ensino técnico. Outros acham que tem que ser politécnico, voltado para uma formação integral. Como você vê isso?

- Então, é muito parecido com o que talvez eu trabalho hoje. Lá no clube a gente fala que a gente forma atleta-aluno-cidadão. Não só atleta. Então ali a gente se preocupa com a formação dele como aluno, tanto é que se ele tem prova a gente entende que ele não precisa vir ao treino, tem todas essas questões. A gente entende que ali dentro independente da condição financeira porque é uma questão que hoje, onde eu trabalho, são alunos com uma situação financeira bem elevada. Mas independente disso a questão de educação é tratada com muita seriedade com a gente. Então eu acho isso tem que vir desde a escola. Então aqui a formação é o curso técnico e é um curso do ensino médio integrado. Os dois têm que estar integrados. Aqui nós temos que formar cidadãos e alunos, e preparar todo mundo para o futuro, porque no meu caso foram quatro anos de preparação não sou técnica mas também como cidadã e, principalmente, e as outras matérias que não são tidas como técnicas: história, geografia, ciências, educação física, biologia, todas elas contribuíram para hoje eu chegar onde eu estou. Até porque hoje eu faço Educação Física. Para isso tem que fazer o Enem, eu tenho que estar preparada para isso, eu lá dentro eu não vejo só Educação Física, muito pelo contrário. Eu tenho bioquímica eu tenho biomecânica. Biomecânica é física pura! Então se eu não tenho a base que é o que muitos tiveram dificuldade na faculdade. eu como eu não tive toda essa deficiência, eu consegui passar tranquilamente em Bioquímica, outras pessoas não conseguem fazer questões básicas da física para entender a aplicação dela na educação física. Aí eu pego a bioquímica. A bioquímica nós estudamos no primeiro período da faculdade. É nítida a diferença como que as outras, os outros alunos, não sabiam a química básica para poder aplicar a bioquímica. Então assim, é de suma importância que todos os lados sejam integrados, tudo tem que estar integrado. Então a gente tem que formar um aluno cidadão. E um aluno integral. Não adianta pensar só na parte técnica porque não necessariamente... Se todo ano for formar quarenta alunos eu vou empregar na área ambiental? Todo mundo vai ser da área ambiental? E faz parte do nosso amadurecimento, e começar a trocar as opiniões. Eu já pensei em fazer Engenharia Ambiental ou Engenharia de Petróleo e Gás. Eu lembro que eu falava... Para mim, pensar nisso hoje é absurdo porque realmente não tem nada a ver comigo, não é algo que eu gostaria. Eu acho que eu estou no lugar certo, e é o que eu e minha turma toda a gente fala. O que eu fico mais feliz com a escolha de todos aqui, todos escolheram o que amavam que gostavam de verdade, independente se tem preconceito, que se vai receber menos, se vai receber mais... Se essa profissão é mais bem vista ou menos, não importa. Acho que a paixão que cada um foi desenvolvendo no decorrer desse ensino médio, porque é um momento difícil você escolher o que você vai fazer para vida. É um momento surreal com dezessete, dezoito anos escolher o que eu vou

fazer para a vida. Hoje eu não sei ainda, com 21 anos, eu não tenho 100% de certeza. Mas a formação ela começa a trazer esses questionamentos, trazer mais oportunidade de vivenciar as coisas, porque visitas técnicas a vários locais, participar de jogos, participar de olimpíadas, participar de projetos de pesquisa e extensão, que eu participei. Eu fui monitora aqui também, de estatística. Então eu tive contato com várias áreas. E assim eu pude decidir o que eu queria. Por isso que eu acho muito importante abrir esse leque, para a gente ter o que escolher.

- A sua turma entrou mais pensando no ensino médio ou no ensino técnico?

- Todo mundo entrou pensando em um ensino médio mais abrangente, se alguém pensou em ensino técnico nem sei dizer. Até mesmo pela região. Eu venho de colégio particular, mas eu era bolsista. Então se pegar a condição financeira daqui, não tem condições de... o que muitos daqui fazem: mandar o filho para fazer o ensino médio em Vitória, numa grande escola, para ter uma educação melhor. O ideal é claro que seria, desde a escola municipal, estadual, todas elas fossem de qualidade, tivessem professores bem remunerados, com uma estrutura que nós temos aqui hoje. O ideal seria esse! Hoje, infelizmente só temos aqui, então eu acho que a gente procura sempre o melhor.

- Na sua época só tinha curso Técnico em Meio Ambiente e depois veio o curso Técnico em Florestas. O que você acha desses cursos para a região aqui? São os ideais ou podiam ser diferentes?

- Então, assim... é meio difícil falar porque são duas áreas que tá tem [inaudível] mas eu não saberia dizer também qual curso seria o ideal? Este é exatamente o ideal? Mas, por isso, eu vejo a importância de se deixar mais amplo, de abrir o leque, porque é o que eu falei, se quarenta se formar todo ano, vamos contratar quarenta pessoas aqui na região para trabalhar como Técnico em Meio Ambiente ou Técnico em Floresta. Será? Ou todas essas quarenta pessoas vão ter que escolher a mesma faculdade Engenharia Ambiental ou Engenharia Florestal. É algo para mim surreal, pensar dessa forma.

- Em de 31 de dezembro de 2008 foram criados os Institutos Federais e daí começou a expansão da rede Federal para o interior. Na época havia uma preocupação do governo chamada de interiorização do ensino e de favorecer o desenvolvimento regional, objetivos que aparecem claramente nessa lei de criação dos institutos federais. Você acredita que o Ifes – Campus Ibatiba contribuiu com o desenvolvimento regional?

- Eu vejo que contribuiu muito, para tudo. Inclusive eu vejo não só agora, eu vejo, eu acho que a gente pode pensar além, porque se eu tenho pessoas sendo formadas, capacitadas, a tendência é voltar e trazer frutos para o nosso município. Eu não só vejo só agora que eu vejo que movimentou, com certeza, tem mais gente morando, até mesmo os alunos que ficam por aqui, para estudar. Além disso eu vejo o futuro como que pode ser, exatamente trazendo algo que para muitos talvez fosse bem, bem distante essa realidade... Eu vejo aqui, em muitas áreas, a educação é o que vai salvar, porque o que se tem aqui para fazer, sabe? Eu falo porque minha família sempre me pergunta se eu vou voltar? É o tempo todo. E até mesmo eu me pergunto se eu deveria ter saído, ido para o Rio de Janeiro, para fazer isso tudo. Aí eu fico... E se eu ficasse lá? O que que eu ia fazer? Então se me abriu essa mente para sair, a tendência é exatamente, é trazer a trazer mais formação é trazer a mão de obra mais qualificada, isso tudo tende a desenvolver mais a nossa região.

- *Uma questão de gênero é que diante da pesquisa realizada, percebeu-se que o número de mulheres formadas foi superior ao número de homens. Você vê alguma motivação para isso?*

- Talvez possa ser porque é um pouco cultural, que eu percebo até na minha família, de os homens terem que trabalhar e as mulheres os pais resguardarem um pouco mais a questão do estudar... resguardar a mulher, não é o caso da minha família. Mas eu vejo isso. Talvez seja, mas eu não sei dizer exatamente, assim, mas talvez seja isso. Exatamente porque aqui se tem essa ideologia que o homem precisa começar a trabalhar ou... ou até por ele mesmo achar que precisa começar a se manter, começar a trabalhar. E a área aqui é muito trabalho braçal, aí se vê isso, do homem sair de casa para começar a trabalhar.

- *A questão de trabalhar os preconceitos com relação à questão LGBT, até mesmo a questão racial você percebeu alguma coisa aqui no Ifes?*

- Na minha época, não tínhamos problema com essa questão, com essas questões. Assim eu vi aqui na nossa formação aqui era levado muito a sério esse tipo de situação ou qualquer coisa era levado extremamente a sério. Até hoje, os meus amigos, todos eles a parte política de afirmação, de gênero que seja, ou racial, para a gente era algo tratado com muita seriedade, [sem] preconceito. Qualquer coisa do tipo, com a minha turma, não havia problemas, assim. Nossa turma era uma turma muito consciente, quanto a tudo. Isso em função principalmente dos professores, do núcleo pedagógico, são vários trabalhos envolvendo isso. E era muito consciente.

- *Quando se fala dos Institutos Federais aparece muito uma mensagem “ensino público gratuito e de qualidade”. Você concorda com essa informação? E para você o que é qualidade no ensino?*

- Eu vi sim. É claro que algumas coisas poderiam ser melhores. Eu não sei exatamente como as coisas estão hoje, porque exatamente eu peguei muito início. Então por exemplo, laboratórios já tinham até alguns prontos, mas não tinha ido o material; por exemplo, a gente ainda não tinha quadra. Então eram algumas questões estruturais que afetam o ensino com certeza. Sem dúvida. Mas assim, agora, tirando isso, foi de qualidade, foi um ensino com muita qualidade. E de que forma... o que é qualidade para mim? Para mim é ter uma estrutura, profissionais capacitados, e capacitados e que tenham a paixão a vontade de estar ali, ensinar, e passar o seu conhecimento; e além disso ter alunos que estejam interessados em receber esse conhecimento porque se eles não estiverem também interessados, não vai adiantar de nada. Então eu acho que a união dessas três coisas é de suma importância para a gente ter uma educação de qualidade. E aí a forma de se trazer essa educação, que é de forma crítica, consciente é tratando com cada aluno como você é um ser único, que cada um tem as suas dificuldades e as suas facilidades. Podendo explorar da melhor forma possível o que ele tem a trazer de melhor.

- *Quanto às bolsas de iniciação científica e sobretudo os auxílios estudantis. Você chegou a receber algum ou algum colega seu recebia, e qual a importância desses auxílios para a formação dos alunos?*

- Na minha turma muita gente recebia. Eu inclusive recebia. Era muito importante, assim como hoje. Hoje eu também recebo auxílio na universidade. Sem ter esse auxílio

na Universidade eu com certeza que não conseguiria me manter lá hoje. Exatamente por eu vir de uma família humilde. Eu não teria condições de manter em uma cidade como o Rio de Janeiro. E aqui não foi diferente, eu recebi auxílio e aí outras coisas que foram sendo oportunizadas para mim. Eu recebi bolsa. Já no segundo ano, eu já era monitora então eu recebi bolsa de monitoria também. Eu recebi. Quando acabou a monitoria, eu recebi projeto de pesquisa, para fazer parte do projeto de pesquisa até o final do meu ensino médio. Então, se você for olhar, praticamente toda a minha formação aqui foi recebendo essas bolsas. E, com certeza, ela contribuiu, tanto para eu poder participar de tudo o que tinha para me oferecer, para poder me dedicar integralmente à educação, aos estudos. Porque algo que eu vejo muito difícil, principalmente hoje, na faculdade isso fica muito nítido, é o ter que trabalhar e estudar, e isso traz prejuízos não adianta a gente achar, é bom, faz parte, faz, mas traz prejuízo. Porque é muito difícil de ter que virar a noite, eu já virei noite. Eu só estudava eu virava a noite estudando, porque eu ligava para as minhas notas, eu ligava para ser uma boa aluna, eu ligava para fazer tudo da melhor forma, para mim não era só fazer por fazer. Tem que fazer bem então eu virava a noite. Quantas vezes eu virei, isso no ensino médio, pensando que eu com quinze, dezesseis anos virando a noite, é responsabilidade. É você saber que tem que entregar algo bem feito e aí se dedicar integralmente aos estudos é algo muito importante.

- *Lá atrás, nós falamos de uma formação Global e a formação do senso crítico Hoje existe o “Movimento Escola sem partido”. Você acha que procede essa ideia de que os professores doutrinam os alunos? Como você vê essa questão?*

- É surreal em algum momento pensar em doutrinação. Porque em nenhum momento nenhum professor chegou aqui e falou: “- Ah, é esse partido, é isso, é essa ideologia que é todo mundo!” Nunca! Bem pelo contrário. Eles entregavam as ferramentas para a gente procurar saber sobre aquele conhecimento. Até falei sobre a Olimpíada de História, porque traziam arquivos e eram arquivos originais, e aí nós éramos estimulados a procurar, a saber o que aqueles arquivos estavam falando.

- *A interpretar?*

- A interpretar. E sempre foi assim. Em todas, a gente, em feiras. Em feiras de ciências aqui, teve um ano... até minhas amigas foram premiadas, também, por uma apresentação sobre alguma temática social, alguma temática social. Então a importância de que os alunos é que traziam também as questões, não é uma doutrinação dos professores. Não existe isso! [risos] é surreal pensar nisso. Eles trazem as questões que nós debatemos como deve ser debatido qualquer assunto, existem ideologias, podem até ter alunos e até professor de ideologias diferentes e são debatidas como adultos, como deve ser feito.

- *Estamos chegando ao final. Teria alguma coisa a mais que você gostaria de recordar de ressaltar? Quais seriam suas considerações finais?*

Não. É só que assim, eu sou muito grata a todos os que participaram da minha formação aqui dentro, e eu falo não estou restringindo só aos professores também que a gente sempre fala professor, professor... mas nós estamos todo um núcleo pedagógico que na época trabalhava aqui. Tinha psicólogo na época, tem bibliotecários, tem todo um sistema. Todos eles têm que trabalhar de forma conjunta para que a nossa instituição consiga crescer. E é o sentimento muito grande de nosso de voltar e querer que a nossa instituição seja cada vez melhor, que os alunos aqui estejam recebendo oportunidades até melhores do que a gente teve e que eles consigam vencer, independente das

dificuldades que vão ter. Porque não é fácil sair do interior e tentar, às vezes, grandes universidades e universidades distantes. Por que é difícil, aqui nós estamos sendo preparados sim, mas lá fora vão ter outras dificuldades. Nós vamos estar em locais que não tem, não são as mesmas pessoas, não são seus amigos ainda, um lugar totalmente desconhecido. Eu acho que a gente está recebendo uma preparação e eu espero que cada vez seja melhor essa preparação para exatamente eles saírem bem, e poder trazer os frutos para nossa região porque a nossa família tá aqui e a gente quer o bem dela, a gente quer o desenvolvimento desse lugar. Acho que o carinho que a gente tem pela nossa terra, por onde que a gente vê é muito grande. A gente tem que trazer de alguma forma. Eu lembro que o professor que eu falei, quando ele saiu daqui eu falei para ele que o que eu me tornasse seria por conta dele mas ele perguntou porque que eu estava indo, eu falei que eu ia fazer Educação Física e tudo. Ele perguntou por quê? Eu falei que eu queria trabalhar com futebol. E aí um pedido que ele me fez foi: “- Faça alguma coisa pelo futebol! Você está vendo a dificuldade que você está tendo, então faça algo para mudar!” Então essa é a mensagem para todos, assim. Fazer algo para mudar a realidade.

- Isso é bacana! É muito bonito. A gente vai transcrever essa entrevista e vamos enviar para você ver se está tudo bem. E você tem toda a liberdade complementar ou de recortar alguma coisa. Mas sua entrevista foi muito importante!

Entrevista 04: Entrevista com Emanuel, em 16 de julho de 2019
Entrevistador Wilson Augusto Costa Cabral

- *Entrevista com objetivo na tese de doutorado: “O ensino no Ifes – Campus Ibatiba nos anos 2011 a 2017. Para além da formação técnica?” com o egresso Emanuel. Pediria para você começar narrando sua experiência aqui no campus e sua experiência hoje como egresso?*

- Eu saí daqui do IFES em 2016, na minha época ainda eram quatro anos de formação, então eu entrei aqui em 2012. Eu sempre estudei aqui em Ibatiba, sempre estudei em colégio público. Passei pelas escolas municipais, duas, depois vim para a Maria Trindade como Escola Estadual. Aí lá tive um grande apoio dos professores, durante a formação, conseguimos apostilas para estudar, e vim para cá.

- *Maria Trindade já era ensino médio ou ensino fundamental?*

- Era ensino fundamental ainda. Aí na minha oitava série, que agora é o nono ano, aí eu passei para cá no Ifes. Meus pais ficaram muito contentes, obviamente, meu irmão já estudava aqui, porém ele saiu antes de completar a formação, ele saiu com um ano. Ele preferiu voltar para a Maria Trindade. Aí então foram quatro anos de curso. Eu não entrei no Ifes tanto interessado pela formação técnica, mas sim por conta da formação do ensino médio, porque eu tinha muita vontade de fazer o ensino superior, e os meus pais, a minha mãe é professora, de crianças assim, e o meu pai é lavrador. Então eles não tinham na época uma possibilidade de oportunizar uma escola particular ou cursinho para eu poder sair de Ibatiba para fazer um curso superior. Então, tipo assim, eu me agarrei nessa oportunidade, que era o Ifes. Então foram quatro anos de curso, conheci muitas pessoas assim bacanas, me abriram muita cabeça, essa questão assim de ser uma escola do interior, sem muito contato, como por exemplo com grandes centros urbanos, porque aqui a referência é Vitória. e o Ifes me possibilitou muito isso, entrar em contato com diferentes pensamentos. E, sem contar também que para mim um dos marcos foi a história da Olimpíada Nacional de História o Brasil, com o Professor Plínio. Nos três anos que a gente participou, nos três anos a gente foi. No primeiro ano era eu, a S. e a T., porém a T. foi embora, porque ela era de Angra dos Reis. Então ela voltou para a cidade dela, não conseguiu continuar a formação dela aqui; e depois nos dois anos seguintes no lugar da T. ficou o I. Não sei se você chegou a conhecer? E nos três anos a gente foi orientado pelo Professor Plínio e depois o Felipe entrou também junto. Então tipo assim, a olimpíada para mim foi um marco. Eu gostava muito, eu achava as questões assim, surpreendentes, fiquei encantado com a Unicamp tanto que teve uma época que eu queria fazer história mas tinha que ser história na Unicamp não podia ser em outro lugar [risos]. Mas aí depois eu já tinha a questão da Medicina muito na minha cabeça e depois firmei, não, eu vou fazer medicina e tal... Aí porque, se você não estabelece o foco, você não consegue correr atrás daquilo. Aí então foram três anos, no segundo ano a gente foi medalhista de prata e nos dois outros anos Menção Honrosa, mas assim, independente disso, foi espetacular. Tanto das viagens, mas também da formação, porque eu acho que contribuiu muito, assim, para mudar minha mente, porque aqui no interior a gente tem assim, os contatos muito fechados sempre aquele pensamento muito conservador, e tanto o Ifes como as Olimpíadas contribuíram muito para mudar isso. Na prova do vestibular da Ufes, são três dias de prova. Na prova do primeiro dia de provas são três redações. E as três redações abordam temas diferentes. Então ele pegou desde um feriado. Você poderia estabelecer um novo feriado ou tirar

um feriado que já existia, e você tinha que justificar isso tudo, no modo de uma carta para um deputado ou para um senador. E o que eu pensei na hora foi seguinte, vou falar sobre ditadura. A gente estava vivendo já um momento muito conturbado, dessa questão do questionamento da democracia, muitas pessoas aventando a volta da ditadura, todo aquele reacionarismo. Então eu pensei “vou colocar um feriado para comemorar o Dia da Constituição de 88. Eu acho que contribuiu muito na minha prova. Tinha outra questão também falando sobre diferenças de gênero, e como isso afetava na formação das crianças. Toda aquela questão da publicidade que já tinha sido abordada na prova anterior do Enem. Em redação. As Olimpíadas contribuíram demais, porque a gente sempre discutiu muito isso na formação ao longo da história, dessa identidade de gênero, conflitos de classe. Foi uma questão que abordei também. E o terceiro tema eu não estou lembrado, mas para mim esses dois foram marcantes. Houve outras questões também que me ajudaram muito aqui no Ifes, teve a Olimpíada de Matemática, o professor Robson ajudava muito. Cheguei a fazer, gostava muito também, da Olimpíada de Matemática. A formação técnica foi muito boa. Gostei muito dos professores. Por que às vezes a gente tinha os mesmos professores que tratavam do ensino médio, do ensino básico, também faziam do ensino técnico. Tipo assim, ficou uma formação bem legal!

- *Não havia uma divisão?*

- Não. Havia uma continuação bem legal. Havia a divisão. Bom. A gente agora tá tratando do ensino técnico; agora a gente está tratando do ensino técnico. Eu acho que eu saí daqui com uma formação legal. Se eu quiser exercer a profissão de técnico. Mas não era o meu interesse. Então eu já saí daqui tendo uma vaga na Universidade, então não era o meu foco. E assim... gostei muito! Eu passei tanto UFMG como na Ufes. Mas aí na UFMG eu passei para o segundo período, para começar no segundo período do ano, e na Ufes eu passei para o primeiro. Porém, por causa da Universidade, eu escolhi ir para lá, apesar dos meus pais quiserem que eu fosse para a Ufes por ser mais perto de casa. E teve também a questão que o Ifes levava a gente muito assim para conhecer novos lugares, sair de Ibatiba. A gente foi não só na Olimpíada de História, em Campinas. A gente foi a Viçosa conhecer a universidade, na mostra de profissões. A gente ia muito a Vitória, conhecemos Pedra Azul, Venda Nova, aqui nas redondezas também. Não só com foco no ensino médio, mas também no técnico, para a gente conhecer como é que funciona um parque, um Parque Estadual, como é que são as áreas de preservação ambiental, tudo isso, então assim, foi fantástico. Para a gente saber, vocês vão trabalhar com isso. Dentro disso, o que o técnico vai fazer aqui dentro. Aí teve a professora Liliane, que foi no nosso último ano, que era uma das matérias mais difíceis, eu lembro que a gente foi a segunda turma, então a gente só tinha uma turma à frente. E eles falavam com a gente para prestar bastante atenção na matéria da Professora Liliane que é muito difícil, era Licenciamento Ambiental. E de fato é uma matéria muito difícil, mas é uma matéria que estabelece muito, te ensina muito para a área do técnico. Então você precisa fazer esse documento, então o que você precisa abordar? Quais fontes você vai usar? A questão da legislação, da escrita, tudo!

- *Você falou um pouco da olimpíada de história. Hoje se fala muito dessa formação da Consciência crítica. Muitos inclusive questionam. A formação do Ifes, possibilita a formação da consciência crítica? E se isso acontece ele não cai em uma “doutrinação”? Como é que você vê essa questão?*

- Eu acho que ele fornece sim um bom material para a gente criar uma reflexão, os professores são muito capacitados para discutir isso. E eu não acho que é uma doutrinação. Eu acho que tipo assim, há vários pensamentos que são expostos e daquilo você vê o que você concorda e o que você não concorda. E, querendo ou não, você precisa também, criar uma consciência crítica, para você falar isso aqui eu concordo por conta disso, isso aqui eu não concordo que vai contra isso. Então acho que a gente tinha também essas possibilidades.

- *Uma formação para se posicionar...*

- Uma formação para se posicionar. Tanto que tinham pessoas contrárias. A turma tinha exposto uma coisa aqui. Ah, eu não concordo! A pessoa se manifestava, tinha o direito de opinar.

- *Na lei de criação dos institutos federais em 31 de dezembro de 2008, aparece nos objetivos a questão dos Institutos Federais, com sua formação técnica, que os IFs deveriam favorecer o arranjo produtivo local. Você acha que o Ifes – Campus Ibatiba favoreceu o desenvolvimento regional?*

- Favoreceu. Na minha opinião sim. Eu participei até de um projeto com professor Aramis. Não sei se você chegou a conhecer? Eu participei da pesquisa de um projeto que tratava dos fixos e fluxos dentro de Ibatiba. E a gente tratou disso: o Ifes enquanto fixo, quais impactos ele iria gerar nos fluxos. Então na pesquisa, a gente viu que tem um impacto. Na minha visão como ibatibense, como cidadão mesmo, eu acho que gerou muito impacto. Na questão de prestação de serviços, a questão de atrair novas pessoas para a cidade, de levar o desenvolvimento também do comércio e da indústria, eu acho que ajudou também. E aqui também a questão do transporte, por conta da BR. Então acesso ao Campus é bom e isso vai também exteriorizar para Cidade. Eu acho que ajudou muito.

- *E os cursos? Você acha que os cursos são adequados para região ou poderiam ter sido outros?*

- Sobre o curso de Florestas eu não sei te falar porque a minha formação foi quanto ao Meio Ambiente. Quanto à minha formação do curso do Meio Ambiente, quando saía a gente tinha poucas possibilidades de exercer o técnico aqui na cidade, então a gente teria que ir para fora, principalmente, teve alguns amigos meus que chegaram a trabalhar. Mas eu acho que o curso Técnico em Meio Ambiente que foi o que eu fiz é muito adequado à região. Talvez colocar algum outro voltado para a área do agrocomércio, a exemplo dos que têm em Venda Nova. Desenvolvimento de produto agrícola, da questão da cozinha, essas outras coisas assim, sabe, a agroindústria. E lá tem a questão também diferente, porque Venda Nova, a questão do italiano, da migração. É mais voltado mesmo para o comércio. Então eu acho que ficou adequado.

- *A gente olhando o os números do Ifes, tanto no geral dos que se formaram no período da nossa pesquisa quanto na resposta do questionário, a gente tem o número superior de mulheres com relação ao de homens. Você vê algum motivo para isso uma causa?*

- Assim, de cara não sei te falar, porque eu não notava muito essa diferença. A gente sabia que tinha mais mulheres, mas assim, para a gente não fazia muita diferença. Eu não sei, talvez, elencar um motivo por conta disso, sabe.

- *É algo que chamou atenção. Questões assim de preconceito, você falou de trabalhar a questão de gênero, formação do gênero que foi uma questão controversa do Enem. Como seria isso no Ifes? A questão de gênero e a questão racial?*

As duas questões eram sempre muito abordadas, principalmente para os alunos que estavam participando da Olimpíada. A gente tinha muito esse enfoque. Porque as questões que envolviam muito isso. Vamos discutir agora a questão da identidade de gênero, e a gente pegava isso com textos, com imagens, vídeos, para falar sobre isso. A questão era muito bem trabalhada. A questão de identidade sexual também, tanto que as pessoas tenham a liberdade maior aqui, o que hoje é um problema para muitas pessoas de fora do Ifes. Isso chega a incomodar um pouco, por conta dessa maior liberdade que tem aqui, que alguns pais não concordam.

- *Existe um certo preconceito da sociedade com relação ao Ifes?*

- Em relação à questão da abertura para identidade sabe, aqui dentro do campus. Por que ainda consideram como adolescentes e muito jovens para decidir ou não sobre essa questão, sabe? Ainda mais no interior, incomoda muito quem está de fora, porque eu acho que é um empecilho, porque a pessoa precisa ter um ambiente para se sentir segura, para poder se afirmar como ela. Eu acho que a gente trabalhava isso muito bem também nas aulas de Literatura, de Língua Portuguesa, a gente sempre usava textos sobre identidade de gênero, principalmente, a questão sexual também era discutida, mas menos do que a de gênero.

- *Uma coisa puxa a outra... Você falou da questão de gênero... Como a sociedade ibatibense vê o Ifes?*

- Eu estou afastado daqui há mais ou menos uns três anos, então eu tenho reflexo só do que era na minha época.

- *Mas é interessante porque esse é o período da pesquisa, o período em que você estava aqui.*

- Na minha época o Ifes era visto como um elemento decisivo para a formação da pessoa. Então, sempre todas as turmas aprovavam muitas pessoas para a Universidade. Nunca teve muita essa questão aqui em Ibatiba que, geralmente quem ia fazer ensino superior, era proveniente de uma família mais rica, mais abastada, que poderia manter o filho fora, e depois que pelo menos a minha turma, por exemplo, talvez 50% hoje está na universidade. Isso foi um marco. Muitas pessoas passaram em Medicina, e eu acho que a minha turma, pelo menos, tem cinco aprovados em medicina, em Universidade Federal. Então isso chamava muito a atenção. Na época não tinha tanta esse preconceito em relação ao Ifes. Hoje, mudou um pouco, por conta eu acho que envolve essa questão da identidade de gênero, que é discutida muito aqui, e, querendo ou não, tem uma referência muito da religião que no interior é mais forte ainda, principalmente quanto a evangélico e católico também. Igual eu te falei que não concorda que isso seja passado para os filhos. Eu vejo às vezes alguns pais falando que não vão deixar o filho prestar a prova para o Ifes por questão religiosa mesmo. Que prefere mandar o filho por exemplo, para estudar em Iúna ou no Maria Trindade, sabendo que aqui, a oportunidade que ele vai ter aqui são melhores e por motivos religiosos, não deixa o filho vir para o Ifes ou prestar a prova. E querendo ou não, nessa idade, a maioria tem quatorze anos, você está ainda muito submetido à vontade de seus pais. Então seu pai fala e você perde a oportunidade talvez de mudar a sua vida para sempre.

- *Existe uma expressão com relação aos Institutos Federais de “ensino público gratuito e de qualidade”. Você concorda com isso e se você concorda, para você, o que seria qualidade?*

- Concordo. O ensino foi muito bom. A gente tinha acesso a muita coisa. Um problema só aqui na nossa época, como você disse, o nosso campus é muito novo e é um campus mais periférico, em relação a Vitória, vou colocar assim. Então, os avanços que teve na nossa época foram mais lentos, tanto que a gente pegou ainda o laboratório nas fases iniciais, a gente ainda não chegou a ter toda essa estrutura, igual a quadra de esporte, foi uma coisa mais precária, mas mesmo assim foi muito bom. E quanto à qualidade o que eu penso é essa formação assim plural que a gente teve. De abordar os temas do ensino médio e do ensino técnico. O ensino técnico, para mim hoje, ele contribuiu com muita coisa. Eu pensava que não, mas impacta em muita coisa, por exemplo, no meu curso, essa questão do saneamento básico, pensar quanto às questões de água. Muita coisa. Então acho que esse ensino plural para mim reflete a qualidade do Ifes.

- *Você teve alguma bolsa, algum auxílio? Isso foi importante para sua formação? E para seus colegas?*

- Foi importante. Eu acho que, primeiro, ele possibilita ficar mais tempo no campus, para você se manter, comprar um lanche, eu vou fazer tal coisa, você tem aquele dinheiro da sua bolsa. E os meus amigos gostavam também porque a gente aprendia desde novo a administrar nosso dinheiro. Na época a gente tinha uma bolsa de cem reais, por exemplo, que era a bolsa de iniciação científica, a gente fazia muita coisa com aquilo. Aí, vamos sair? Vamos. A gente precisa comprar um livro. A gente pode usar esse dinheiro. ajudava muito.

- *Você gostaria de fazer uma consideração final?*

- O que eu tenho a falar é que eu sou muito grato por tudo que eu vivi, todas as experiências, o contato com todos os professores, os amigos que eu fiz. E sempre que eu passo aqui na porta o que eu sinto é saudade. Foi um tempo muito bom que eu tive aqui. Eu levo essa carga de tudo que eu consegui aqui para o resto da minha vida. Então, às vezes, eu estou fazendo algum trabalho eu lembro daqui; eu vou escrever um projeto de iniciação científica, lá na minha faculdade, então eu lembro, o professor falava isso, da estruturação. Então eu acho que o Ifes também possibilitou chegar muito mais preparado à Universidade por conta dessa oportunidade de fazer iniciação científica, de poder ter esse contato direto com os professores, que a gente chegava, de tarde, tinha uma dúvida, chegava ali e conversava com o professor: “- Professor, me ajuda nisso?” “- Professor, o que você acha de a gente fazer tal projeto? Estou pensando sobre isso, vamos fazer?” Essa questão do ensino plural, do contato, das Olimpíadas que eu fiz a de matemática, de história e de biologia. Mas, assim, a que mais frutificou foi a história. Foi sensacional porque eu acho que se eu estivesse em outra escola eu não teria conhecimento disso, uma coisa que eu ia perder para o resto da minha vida. Então eu sou grato por tudo o que eu vivi aqui, por tudo o que eu aprendi.

Entrevista 05: Entrevista com João, em 10 de julho de 2019
Entrevistador Wilson Augusto Costa Cabral

- *Entrevista com objetivo na tese de doutorado: “O ensino no Ifes – Campus Ibatiba nos anos 2011 a 2017. Para além da formação técnica?” com o egresso João, formando da turma de 2016. Pediria para você começar narrando sua história dos quatro anos que você passou aqui no Ifes Ibatiba e sobre as suas percepções sobre o Ifes e os cursos aqui ofertados?*

- Inicialmente eu comecei estudando na escola aqui, estadual, e antes de vir para o Ifes, o Ifes é bem recente aqui, eu fiquei sempre naquela dúvida se vinha ou não para cá, por questão do curso técnico, por questão que a galera falava que era muito difícil e tal. Aí no início eu pensei não vir, mas com o tempo, eu fui amadurecendo a ideia e aí decidi fazer a prova e eu consegui passar. Aí eu consegui vir para o Ifes. Durante o 1º ano foi o mais complicado, porque a gente tinha um outro ensino, e aqui a gente viu que bateu bem diferente. Algumas matérias os meus colegas ficaram bem abaixo da média, eu não tive tanto problema, mas eu senti muita dificuldade também nos primeiros anos, mas eu consegui passar no primeiro ano no segundo ano também fui bem-sucedido, e para frente depois a gente vai acostumando, com o passar do tempo. E nesse meio tempo a gente foi vendo que o ensino realmente era diferente das outras escolas. Já no primeiro ano que a gente viu esse baque. Mas com passar do tempo foi ficando mais fácil, assim, digamos. E no final do último ano, foi o quarto ano, a gente fez só as matérias técnicas e algumas matérias do ensino médio, e isso foi um ano tipo, meio..., que a gente... como posso dizer? um pouco mais complicado, por causa que a gente queria focar no Enem e a gente tinha muitas matérias técnicas, mas a gente estudava mais por fora essas matérias, porém nessas matérias do ensino médio, os professores sempre ajudavam a gente focar no Enem. A gente teve aula de português, era ensino de redações e tal; e tanto que no Enem, a minha melhor nota de redação foi no ano de 2016 no ano que a gente saiu. A gente teve a experiência de redação, a gente nunca tinha pegado para estudar forte redação assim. Naquele ano a gente estudou, acho que no segundo semestre inteiro só redação e foi tipo assim, e a minha nota foi, em comparação com os outros anos, minha nota foi lá em cima redação. Então foi muito bom, tanto também fiz o que a gente teve, foi mais testes assim voltados para o Enem. A princípio eu entrei com a intenção de não seguir a matéria, o curso técnico, porque com passar do tempo ali eu não me identifiquei muito, mas tipo quando a gente pensou em entrar, não foi tanto assim pela questão do curso técnico em seguir, mas foi pelo ensino, que é diferenciado, que é um ensino que a gente pode [dizer] que já está equiparado já, ou melhor que escola particular. Como a condição financeira não podia pagar uma escola particular, o Ifes foi para nós uma boa saída. Foi um norte, tanto que no final do ano 2016 eu consegui passar em Geografia. Eu cheguei a ir para a Ufes, mas eu não identifiquei muito e acabei voltando para cá. E também com a nota do Enem eu consegui entrar na FADILESTE, com descontos e tal, para cursar Direito que era o que a princípio o que eu queria, o que eu tinha em mente. Mas o curso técnico, ele pra região aqui pelo que a gente estudou, é um curso que eu acho que é voltado para cá, é um curso que pode ajudar, igual eu fiz Técnico em Floresta, a gente formou, a gente mexe muito com a área de silvicultura, essas coisas assim, E coisas que a gente aprendeu lá, com certeza daria muita aplicação prática, nas roças aqui de Ibatiba. E o que eu vejo é isso, que o curso oferece, que o IFES oferece, um ensino de qualidade. Mesmo você não seguindo a área

técnica, mas é um norte bem grande para a gente focar, para a gente tentar algo, igual foi o Enem, que realmente hoje é o foco, é o Enem. E mesmo também se for para seguir uma área técnica, uma área profissionalizante né também dá um norte bem grande. Hoje em dia eu acho que o Ifes está tendo um foco também, nos últimos anos, para o Enem, que está tudo voltado para lá, e eu acho que é isso.

- Só fazer umas perguntinhas, para ajudar um pouco a partir até daquilo que você colocou. Você falou da dificuldade, no início, no primeiro ano. Boa parte dos alunos que vem para o Ifes, vem das escolas públicas?

- A maioria, acho que eu conheço todos vieram da era escola pública, e a dificuldade grande era essa por causa que aqui, a gente já chegou vendo algumas coisas que a gente nunca tinha visto, a gente sai de ensino fundamental para ensino médio, mas só que é algo bem diferente. É tanto, que pessoas que já estavam iniciando o ensino médio optaram por entrar no Ifes, conseguiram, eles falavam que é bem diferente. Uma coisa que eu vi do que é passado coisa que o ensino já é algo bem diferenciado, é uma coisa na faculdade, que aconteceu em sala de aula, o professor falou sobre a alguma coisa da “Alegoria da Caverna”, tipo, na minha sala tem coisa de vinte alunos e ninguém sabia o que se tratava a “Alegoria da Caverna”. Aí eu era o único que sabia. Eu até cheguei a comentar com algumas pessoas, e é uma coisa até simples, assim, que a gente aprendeu, foi no primeiro ano que a gente ouviu, e lá, e tipo pessoal não sabia, nunca tinha pensado nisso.

- A questão da condição financeira. No questionário observou-se um número significativo de alunos vieram de famílias com renda de um a três salários mínimos. Isso reflete no grande número de alunos com auxílios estudantis. Na sua turma isso era comum? E você acha que esse tipo de política faz diferença no ensino?

- A bolsa estudantil, que é o auxílio, eu não cheguei a utilizar, pelo fato de eu não ter essa necessidade tão grande de utilizar, porque eu tinha uma condição até boa, assim, e outras pessoas precisariam mais que eu, mas na minha sala tinham alunos que usavam, e eu acho que também faz toda diferença, tanto para que eles venham para cá, é um é um incentivo para eles continuarem no Ifes. Não só também pelo ensino de qualidade, mas pelo tipo opção, entre vir para cá ou ficar no campo, na roça, trabalhar. Aqui eles têm não como uma renda, mas um auxílio para eles continuarem mesmo, eu vejo que faz toda a diferença. Em relação a este auxílio eu tive uma bolsa de iniciação científica, isso já no primeiro ano que eu estava aqui, com o professor. Ele chegou, e chamou. Eu nunca tinha visto, e aí eu disse: “- Eu topo entrar!” Aí que eu conheci os programas de iniciação científica aqui, e participei. Aí eu recebi um auxílio durante um ano, pela bolsa.

- Isso foi importante na formação?

- Sim, foi um incentivo para eu continuar. Nos outros anos eu não cheguei a pegar a bolsa, que foi complicando um pouco, porque eu tive outras coisas a fazer, para pegar a bolsa. Mas no primeiro ano, eu já chegar, e pegar a bolsa de iniciação científica, realmente incentivou a ficar mesmo aqui. Tanto pelo fato de isso ter um conhecimento a mais, foi na área técnica. A gente fez visitas técnicas, a gente fez pesquisas. Isso foi uma área bem interessante, algo que eu não conhecia, e acabei conhecendo aqui com essa participação.

- *Na criação dos Institutos Federais, em 2008, aparece como objetivo o favorecimento do arranjo produtivo local. Você acredita que o fato de o Ifes – Campus Ibatiba ter sido implantado aqui, trouxe algum benefício para a cidade, algum benefício para o arranjo produtivo local, para algum desenvolvimento?*

- Sim, eu acho que favoreceu bastante, tanto na questão de trazer muitas pessoas para Ibatiba. Isso meio que forçou a cidade a se estruturar para receber pessoas que moram tanto alunos, quanto servidores, porque a gente tem muitos servidores que não são de Ibatiba, a maioria. Então forçou a cidade a se estruturar para isso. Em relação ao arranjo local, a questão dos cursos, eu acho que também favoreceu muito. A gente teve algumas feiras de iniciação científica que apresentaram coisas em relação à produção de café, que é a grande economia da cidade. E a gente pode ver o público da cidade vindo e os próprios produtores rurais se interessando por algumas coisas feitas aqui, tanto por alunos ou pelos próprios professores que são da área de agrotécnica. Eu creio que foi um impacto muito positivo o Ifes ter vindo para cá.

- *Em nosso trabalho a gente trabalha a questão da politecnia, ou seja, a formação do trabalhador em um curso técnico profissionalizante aliada a uma formação sólida em todas as demais áreas, para que o aluno tenha condição de ser o que ele quiser, fazer a sua opção. Nesse sentido, objetiva-se a formação do senso crítico, com uma percepção global da realidade. Você acha que o curso que você fez favoreceu a isso?*

- Sim, o Ifes favoreceu muito. A gente teve vários debates dentro de sala de aula em questões de atualidade, tanto para o Enem quanto questões que estavam afloradas aqui na época, questões de machismo, foi algo que foi bem relevante na época, que deu uma repercussão muito grande, a gente teve vários debates dentro de sala de aula, em aula de filosofia, várias aulas que a gente sentou em roda para falar sobre, a gente trazer um tema atual a época, que estava sendo muito debatido, polêmico. A gente teve vários debates também aqui com a escola toda, que a gente pode participar. Coisas que eu acho que podem ser tratadas em uma escola estadual, mas acho que não com tanta frequência igual o Ifes retratou, e eu vejo isso como um ponto muito positivo. Hoje eu tenho um senso crítico, assim, mais apurado, eu vejo que foi aqui.

- *Seguindo nessa mesma lógica, você tem ouvido falar do Projeto “Escola sem Partido”? Projeto que cerceia assuntos debatidos em sala de aula sobretudo no ensino fundamental como no ensino médio. Existe a acusação que os professores fazem doutrinação. Como você vê isso na sua formação aqui dentro do Ifes?*

- Na época em que eu estava aqui, foi uma época de eleição também. A gente teve a... Acho que foi na época da eleição da Dilma. Foi a época que eu estava aqui, acho que foi 2014. Foi 14?

- *É a eleição foi em 2014.*

- O ano que a gente estava aqui. Então a gente passou por esse momento, eleição nacional, e eu vejo que essa “Escola sem Partido”, eu não vejo com bons olhos, tanto porque aqui a gente não teve influência, digamos assim é... de falar tem que votar em tal candidato por causa disso, disso e disso. Em momento algum em sala de aula foi falado isso. mas a gente tinha total liberdade de chegar com professor e conversar com ele. Ele falava, explicava para a gente o porquê de tal candidato, o porquê disso. Eu vejo que isso é algo que ajuda a gente mesmo. Por que como a gente é mais jovem, assim, a gente não pegou um passado, a gente não viveu no passado. A gente pode pesquisar,

mas a gente não chegou a viver. Então essa experiência que os professores podem trazer para gente tanto eles como doutrinadores, e tem uma outra visão. Eu acho que isso é algo muito positivo que ele pode estar passando para a gente, não que eles vão doutrinar a gente, a gente tem a livre-escolha, mais algo que a gente pode ouvir deles, e a partir daí a gente tomar uma decisão. Essa escola sem partido eu não vejo isso com bons olhos.

- Você é estudante de Direito. Você comentou algo que ajudou na sua escolha, que fez que você optasse por Geografia. Também é uma ciência humana. Algo aqui te ajudou nessa opção?

- Aqui, desde o início a gente via coisas das matérias de ciências humanas, mas de matéria de Ensino Médio mesmo. A gente foi meio, que tirou um pouco as matérias técnicas, no começo dos anos. E aí eu fui me interessando mais por essas questões, de matérias humanas, tanto pelos professores, tipo alguns professores que eram formados em Direito. Eu me inspirei neles. A partir daí eu decidi chegar em um nível desse, algum dia. E com certeza aqui ajudou bastante. É um nível técnico melhor do que em outros lugares. Então aqui me ajudou muito assim, a fazer essa escolha. Geografia também foi uma escolha que eu fiz, tanto por ver algum professor aqui também, e foi algo que eu cheguei a conversar com ele. Ele falou como que era. Eu quero tentar fazer isso, ver se dá certo. Aí eu cheguei a ir para a Ufes em Geografia, mas acabei que lá eu não me identifiquei muito. Aí eu abandonei e voltei para o Direito. Isso tem coisa indiretamente, tanto que eu consegui ir para a Ufes, com as notas do Enem, pelo ensino aqui, e eu consegui ir para a Fadileste e eu consegui uma bolsa de desconto também pela nota do Enem. Então foi de grande ajuda.

- Você é de Ibatiba. Como o povo de Ibatiba vê o Ifes?

- Acho que os pontos positivos, eu falei anteriormente é a questão de estruturação da cidade mesmo, porque o Ifes foi, é de grande valia para a cidade e o que eu vejo as pessoas falando positivamente é sobre isso, que cidade cresceu em relação ao Ifes, tanto pela BR aqui, tem uma visibilidade maior, mas acho que o Ifes mesmo que trouxe uma grande estruturação para a cidade. Isso é bem positivo. Um ponto não sei se seria negativo, é que as pessoas sentem um certo medo do Ifes. Ah é federal e tal... Elas acham que as pessoas aqui tem um certo ar de superioridade. O que não é verdade. Eu fui aluno aqui. Em hora nenhuma eu via isso acontecer, agora eu sou estagiário aqui, eu trabalho com o administrativo, com os servidores. Da mesma forma, eu não conhecia os servidores que trabalhavam aqui, porque eles não são da cidade. Mas em hora nenhuma teve esse ar de superioridade. O que eu mais vejo é isso.

- Um dado que aparece na pesquisa, quando a gente vê o número alto de formandas, mais meninas do que meninos. Na sua turma você observou isso? Você tem alguma interpretação com relação a esse dado de gênero?

- Eu acho que na minha sala também formaram mais meninas. Eu não sei porque. Eu acho que talvez os meninos vêm com uma dificuldade grande e acabam desistindo pelo caminho. Mas não sei porque é assim o fato de ter mais formandas. Com o passar dos anos os que mais desistiram foram os meninos. Tiveram algumas meninas que ficaram reprovadas, mas não deixaram o Ifes, o que não se repetiu com relação aos meninos que realmente desistiram, ficaram reprovados e desistiram. Acho que talvez não conseguiram enfrentar essa dificuldade.

– Você acha que existe uma cobrança maior com relação aos meninos com relação ao mundo do trabalho? Ter que assumir outras coisas?

- Eu acho que pode ser. Como a nossa cidade gira em torno do café. Alguns porque não deu certo aqui talvez o pai cobre algo em casa, acho que pode ser esse elemento sim.

- Muito bem! Eu agradeço a sua participação! Teria alguma coisa que você gostaria de complementar. Alguma percepção de algum elemento que a gente não mencionou aqui?

- Mais é mesmo agradecer ao Ifes. Eu sou muito grato por ter conseguido aqui, por ter estudado com diversos profissionais aqui, doutores, na época que, quando eu entrei, que eu nem sabia dessa possibilidade de formação de mestres e doutores. O meu campo de visão foi alargado aqui. Foi algo que eu sou muito grato ao Ifes. Eu posso dizer que eu estou onde estou, graças ao Ifes, que me deu senso crítico, como foi falado uma visão larga, e de ter estudado com diversos profissionais que ajudaram a dar um norte, alguns amigos, a gente fala com alguns até hoje, alguns professores. E agora pelo contato, que eu voltei estagiando, de estar aqui.

- Obrigado! Como nós falamos no início, a gente vai transcrever a entrevista e enviar para que você possa ver se quer fazer alguma alteração e aprovar a sua utilização. No mais, muito obrigado pela atenção!

Entrevista 06: Entrevista com Danilo, em 10 de julho de 2019
Entrevistador Wilson Augusto Costa Cabral

- *Entrevista com objetivo na tese de doutorado: “O ensino no Ifes – Campus Ibatiba nos anos 2011 a 2017. Para além da formação técnica?” com o egresso Danilo, formando da turma de 2016. Pediria para você começar narrando sua história dos quatro anos que você passou aqui no Ifes Ibatiba e sobre as suas percepções sobre o Ifes e os cursos aqui ofertados?*

- Como já foi apresentado, meu nome é Danilo. Eu ingressei no Ifes em 2013 aqui no campus. Fui da terceira turma de Técnico em Meio Ambiente. Quando eu cheguei havia aquela estruturação ainda do campus. Ainda adequação e inserção na região. Ainda não estava totalmente concretizado o Instituto Federal na região e tudo mais. Eu vim de Lajinha, eu não sou de Ibatiba, que é uma cidade aqui do lado. Eu estudava em uma escola particular, e... minha turma por ser uma escola particular em uma cidade relativamente de economia baixa, acaba que tinha poucos alunos, tinha mais ou menos doze, por aí. Desses doze, mais ou menos, quando o saiu a prova do Ifes para entrar aqui, em 2012, mais ou menos, dez pessoas da minha turma de doze prestaram a prova. Dez ou nove? Essas dez pessoas que fizeram, praticamente quase todo mundo passou. Foram acho que sete alunos mais ou menos, na minha turma que fizeram. Aí nisso, eles tiveram praticamente que desfazer a turma, porque as pessoas lá tinham esse interesse de ingressar no Ifes, por ser uma instituição federal e tudo mais. Na época era mais até por causa eu diria meio que um status, assim. Mais pelo renome de uma instituição federal por ser uma instituição federal, e estar inserido mesmo na região. Nisso a maioria preferiu mesmo vir para a instituição. A minha sala foi desfeita nesse contexto aí. No ano seguinte, na minha escola, não teve a turma de primeiro ano que era referente a minha sala, porque não deu alunos mesmo. Os que sobraram tiveram que ir para outra escola pública lá na cidade mesmo ou ir para fora. Acabou que eu vim nessa remessa aí também, que passou aqui. Principalmente meu pai, por exemplo, ele era meio contra esse conceito de vir para cá. Ele talvez pensava que por ser algo técnico, ele não queria que eu prestasse o técnico. Ele queria me ver mesmo formando em um curso superior, por exemplo, em algo mais... Ele preferia algo mais preparatório para o Enem, assim o curso. Depois ele foi até desmentido com o passar do tempo, porque teve uma porção de curso bem preparatório, bem focado aqui para o Enem desenvolvidos por vários professores, acabou que teve todo um estudo em preparação. Aí acabou que eu vim estudar à tarde por exemplo, aí tipo como tem aquela divisão de manhã ser Floresta e à tarde ser Meio Ambiente, aí acabou que tipo, por eu ser de fora, mas acabou que seria melhor para mim estudar de tarde mesmo. Consequentemente acabou que eu fiquei no Meio Ambiente.

- *Em princípio, a opção pelo meio ambiente foi mais pelo turno do que pela área?*

- Porque também a princípio em 2012 eu não via muito bem como técnico. Talvez eu não tinha tanto interesse assim por Meio Ambiente ou Floresta, algo que depois acabou se contradizendo, no caso. Que aí acabou que eu fui fazer na área. Aí tipo, tinha até a opção de eu sair durante o quarto ano, que aqui na época eram três, eram quatro anos aliás, que eram três anos mais ou menos empregados pelo [integrado] e quarto bem mais específico para o técnico. Acaba que sendo quatro anos, muitos alunos daqui saíam daqui nesse quarto ano, por não querer atuar na área. Só que acabou que eu quis ficar no quarto ano aqui. Formei como Técnico em Meio Ambiente bem por causa disso aí.

Talvez não tanto para atuar, mas era um conhecimento a mais. Que aí tipo... já fiz três anos com um monte de matéria técnica, que tipo eu não tinha interesse em nada, e acabou que eu gostei dessa área. E acabou que eu optei por isso aí mesmo. Acabou que eu formei em 2016 no técnico, quarto ano. E em 2017 eu mudei para Vitória, eu fiz um período de arquitetura lá. Eu fiz um só um período e acabei truncando no segundo semestre de 2017. Que aí acabou que eu não gostei, eu não me adaptei lá e tudo mais. Aí no segundo semestre de 2017 eu fiz um cursinho preparatório bem específico para o Enem para tentar algum curso diferente. Aí foi estudando mesmo nesse cursinho que eu vi que tinham aquelas perguntas do Enem que eram bem voltadas para área ambiental. Essa área ambiental era o tipo de coisa que eu meio que eu não precisava estudar, digamos assim, que era algo que eu já sabia já tinha domínio e tudo mais. Eu me garantia nesse conceito aí. Aí tipo, vendo algo que eu formei nisso aí, que eu domino a parte teórica. É isso que eu gosto. Tem aquele negócio de aluno aprender e decorar estudando conceitos ambientais em si, estudando outras matérias eu vi que eu tinha aprendido mesmo. Isso quando eu fiz o Enem acabou que eu optei por voltar um curso bem similar à área que eu tinha estudado. Daí eu voltei para porque era talvez a melhor opção de engenharia ambiental que tinha.

- Só voltar um pouquinho, você falou que muitos da sua turma saíram no terceiro ano. Terminavam o terceiro ano e saíam. Eles faziam o Enem, na verdade, com o objetivo de ter o diploma do ensino médio não era isso?

- Era isso! Hoje tem que ter mais ou menos dezoito anos para tirar o Enem, mas antigamente não precisava necessariamente ter dezoito anos. Acabaram que talvez até antes do terceiro ano, muitas pessoas já entraram com recurso e acabavam formando. Acho que a minha história é mais isso aí mesmo. Viso formar mais nessa área ambiental mesmo. A Engenharia Ambiental aí, de todas as engenharias que tinham possíveis no leque, eu escolhi a ambiental por ser algo bem mais voltado ao meu curso, a algo que eu já tinha aprendido. Aí... mas, respondendo ao conceito do questionário que tinha lá, sobre as opções de curso, Meio Ambiente e Florestas são adequadas para a região? Eu vejo que sim. Talvez um outro curso poderia ser inserido, nesse contexto. Talvez só se fosse algo mais para agricultura, pecuária em si. Aí o pessoal do meio ambiente bateria de frente.

- Você é de uma cidade vizinha de Ibatiba, de Lajinha. Você talvez tenha uma percepção diferente da visão do pessoal daqui de Ibatiba. A lei de criação dos IFs de 2008, fala que um dos objetivos dos IFs é de contribuir para o arranjo produtivo local. E aí o que a gente percebe é que o Ifes – Campus Ibatiba é muito novo, o que dificulta cruzar os dados do censo do IBGE 2010 e o próximo vai ser 2020, para checar os dados oficiais de um crescimento econômico da cidade ou região. Nesse sentido, você percebe alguma contribuição do Ifes para o desenvolvimento da cidade de Ibatiba ou região?

- Ibatiba tem a BR que já movimenta bastante a cidade, a economia, o turismo. O Ifes talvez seja algo, que tipo mesmo, eu estou na engenharia. A engenharia tem muitos casos de gente que é de longe, por causa do Enem, que em si, engloba o Brasil todo. No Ensino Médio já tem muitos casos, no caso técnico. Tem muitos casos de pessoas vindo de fora. Vitória, da divisa do estado com a Bahia, dos cantos de Minas, por exemplo. Acabam que buscam de longe. As pessoas conhecem Ibatiba, por causa, principalmente do Instituto Federal hoje em dia. Além de outros recursos também da cidade, por

exemplo, que é inegável. Mas aí acaba que isso movimenta bastante também. Porque além de conhecer a cidade assim. Isso também contribui para o movimento da economia. Eu, hoje em dia, estudo de manhã, de tarde e de noite fazendo Engenharia. Eu sou obrigado a morar aqui. Sairia bem mais em conta tanto psicologicamente quanto fisicamente. Eu moro aqui, mesmo sendo de perto. Aí tem as pessoas de fora que vem e moram aqui por serem de longe. Por exemplo, só no ramo de moradia é algo que alavanca principalmente por causa do Instituto Federal. Por um outro conceito também que podemos falar sobre a formação do técnico depois no mercado, por mais que tenham poucos casos, por exemplo, de técnicos exercendo diretamente formados aqui. É algo que vai atuar ainda. É algo que tende a crescer ainda. Tanto o técnico em Meio Ambiente quanto o técnico em Floresta depois que eu formei, eu vi que logo em seguida, o primeiro edital depois que eu formei, procurei para ver se tinham coisas sobre a área eu já vi que tinham bolsas de estágio de atuação como Técnico em Meio Ambiente no Porto de Tubarão, por exemplo. Tanto no Porto de Tubarão como na ArcelorMittal. São duas áreas que direto tá divulgando, precisa mesmo de profissionais formados nessa área. Por mais que não impacte tanto, ainda, atualmente, é algo que se houver uma maior divulgação, nesse contexto, é algo que possa impactar bastante. Por ser uma cidade de interior tem suas limitações ainda, talvez tipo de baixa renda, aí fica talvez até mais difícil uma estagnação (*sic*) aqui. Muitos se formam, realmente para visar cidades maiores, cidades grandes em si. Mas nesse contexto eu acho que essa estruturação, essa colaboração, mesmo que indiretamente no Ifes, a formação da economia aqui, e de certa forma até do Brasil em si e do estado.

- Você contou a história de sua origem de escola particular. A maioria dos alunos que entram aqui são ainda de escola pública, o que causa certos problemas de adaptação ao ritmo de estudos. Você percebeu alguma diferença com relação a você que vinha de uma escola particular para estudar aqui com relação aos outros alunos, talvez a grande maioria, de escola pública?

- Quando eu cheguei eu mesmo tinha uma base muito boa do ensino fundamental. Eu tive bastante dificuldade de adaptação. Tanto talvez com a matéria, com o professor... eu não saberia te falar especificamente o motivo. Mas teve alguns problemas de adaptação. Algumas matérias eu tive dificuldade sim. No primeiro ano, por exemplo eu fiquei quase reprovado em física e biologia. Sendo que biologia é uma área que eu gosto muito. O pessoal até falou de eu fazer outra formação nessa matéria. Mas aí, outras matérias que as pessoas tinham muita dificuldade: química, matemática e por aí vai... Eu ainda passei de boa, mas só que o índice de reprovação em biologia, física, matemática e química sempre foi bem alto. Eu acho principalmente pela questão da base que eles têm. A escola pública acaba sendo outra realidade também. Tipo talvez não se importa muito com esse contexto. De levar a sério como deveria levar. Eu mesmo, eu admito, que tipo, eu não levo a sério na maioria dos casos que eu deveria levar realmente, ou levar mais à sério do que eu levo. Acaba que essa adaptação talvez vai muito da metodologia, da mentalidade também da pessoa de se adaptar. Talvez até nem seja também culpa da aula necessariamente, mas dependendo da escola, tem caso por exemplo da escola de Lajinha que eu sei, que tipo o professor tem dia que não dá aula, simplesmente passa o ano meio arrastado, aí aluno passa sem saber. Tipo, qualquer esforço que fizer vai ser aprovado. Isso aqui, sendo uma escola federal, tem um padrão de excelência. Todos os professores são mestres, doutores... Então, tipo, eles tentam manter esse padrão de excelência na escola. Se o aluno não quer estudar, ele vai ser

reprovado. Ele tem que se esforçar para ir atrás. Não depende só do conhecimento passado, ele tem que estudar mesmo, ir além. O meu pai, por exemplo, ele é professor, ele dá aulas na rede pública. E isso ele sempre falou, e eu não sei até que ponto eu concordo, que a escola é formada pelos alunos. Se os alunos são ruins, não querem nada com nada, acaba que a escola baixa o nível mesmo; mas se os alunos forem esforçados, isso eleva o nível da escola. Aqui por exemplo, já teve vários conceitos, várias notícias que virou o campus daqui de ser excelência no Enem. Isso mostra o esforço dos alunos. O primeiro ano sempre acaba sendo mais difícil de adaptação, acaba que é um choque de realidade. Talvez tanto por convivência, o estudo com os professores, as matérias, a realidade em si mesma.

- *Uma questão que a gente percebe também assim a partir do relato da pesquisa que é um número maior de meninas sendo formadas do que de meninos. A sua turma foi assim?*

- A minha turma foi o contrário, foi a maioria meninos, [inaudível]

- *Com relação a bolsas e auxílios. Há um número grande de alunos que tiveram, talvez não seja seu caso, mas na sua turma houve casos de bolsa auxílio estudantil, bolsa de monitoria?*

- Então, sempre teve sim. Embora com o passar do tempo isso foi reduzido bastante isso. Talvez tipo antes, mas também eram bem menos alunos em si, mesmo referente a transporte e alimentação, mas depois foi diminuindo e acabou que eu perdi. Mas tem bastante casos de alunos que dependem dos auxílios.

- *No questionário foi colocada a questão também da formação crítica do estudante. Há quem diga que a formação técnica deveria ser focada na questão do trabalho, na formação para o trabalho, enquanto que a concepção do Ifes, busca uma concepção mais global, a formação do indivíduo, do aluno, do estudante. E aí assim, como você vê essa formação aqui no Ifes? Você se considera mais crítico do que quando você entrou, ou você acha que como muitos falam também da questão de doutrinação, existe a tentativa de fazer o pessoal pensar todo mundo igual?*

- Nesse contexto eu particularmente me vejo como outra pessoa pós-Ifes comparado ao eu da escola privada. Muitos falam que o tema, o objetivo da escola aqui é a formação técnica. Mas eu me sinto mais como alguém formado criticamente do que técnico em si. Eu vejo a escola mais com a função dessa formação do pensamento crítico do que técnico em si. Que é a formação do ser-humano em si. Eu quando vim para cá foi um choque de realidade. Talvez tanto de convivência com pessoas diferentes, de um contexto diferente, de diferentes lugares. Principalmente em questões de debate, como você disse, entre esquerda e direita, por exemplo, é algo que eu não via em minha escola antes. É algo que chegou bem batendo com a realidade. Talvez nesse contexto de doutrinação eu não talvez nem definiria exatamente como doutrinação, eu veria mais como um conceito mesmo de passar sei lá a informação, sei lá..., o professor estudou, em questão de conhecimento, sabe mais do que a gente em tal área. Se ele está falando naquela área é porque ele estudou, foi formado naquela área, então ele tem tipo critério dele mesmo, mérito assim... Acaba que tipo ele passa o que ele fala, a questão de o aluno concordar ou não, tanto talvez pelas áreas de políticas assim, filosofia, sociologia e história como em outras áreas mesmo, que chega bem ao arbítrio do aluno concordar ou discordar, bem voltado a esse conceito de doutrinação política.

- Danilo, você gostaria de fazer alguma consideração final, alguma coisa que você gostaria de resgatar, se a gente não perguntou, não contemplou e você gostaria de ressaltar?

Por mais que não seja algo para ser divulgado em uma campanha promocional, eu diria para o pessoal vir para o Ifes! Primeiramente... Porque contribuiu bastante para mim, foi algo que me formou muito como cidadão como uma pessoa crítica. No conceito de formação como técnico, eu levo pra vida assim por mais que eu não vá atuar como técnico, é algo que eu levo como um conhecimento que você vai agregar. A gente não vai descartar algo que você já aprendeu. Então assim, nesse contexto, eu vejo como tipo algo mais. Por mais que hoje seja integral, manhã e tarde a formação dos técnicos, seja bem puxado mesmo, que eu sei que é, realmente bem puxado dois dias de manhã três dias de manhã, além da carga horária de todo dia à tarde. Eu digo que vale a pena sim. Eu digo que vale à pena sim, compensa passar uns perrengues, compensa sacrificar algumas horas de lazer aqui. É algo que vai contribuir sim. Isso serve bastante para identificação também como identificação de pessoa no profissional em si. Tipo eu formei em Técnico em Meio Ambiente e eu me vi nessa identificação, voltada para uma área de Engenharia Ambiental, já outras pessoas que formaram em minha sala, acabaram optando por outras formas, tipo, Direito Medicina, Engenharia Civil mesmo para a área da psicologia. Acaba, tipo nisso, por mais que seja um técnico específico em uma área não quer dizer que você vai apenas se limitar nessa área. É algo que serve como porta de entrada, para um patamar, para um mundo maior.

- Muito obrigado! Como a gente falou, eu vou transcrever essa entrevista depois e vou te enviar e você tem a liberdade de, caso achar conveniente, complementar alguma coisa, ou mesmo sugerir que tal parte da entrevista não seja divulgada. Isso é um direito seu. Muito obrigado por tudo!

Entrevista 07: Entrevista com Lucas, em 10 de julho de 2019**Entrevistador: Wilson Augusto Costa Cabral**

- *Entrevista semiestruturada com o ex-aluno do Ifes Lucas que concluiu o curso Técnico em Florestas em 2017 e hoje faz o curso de Engenharia Ambiental aqui na instituição. Conforme conversado, a primeira parte da entrevista consiste em que você falasse muito livremente quanto à sua experiência do que te trouxe para o Ifes? Por que você veio para cá e também como foi o seu tempo de estudo? O que você considera importante e o que te marcou no Ifes como instituição? E o que te fez permanecer pois você continua hoje fazendo o curso de Engenharia Ambiental nessa mesma instituição? Muito obrigado pela atenção e pela disponibilidade.*

- Então, assim que o Ifes foi implantado, quando as pessoas ainda chamavam de Cefet, todo mundo aqui em Ibatiba ainda chamava de Cefet, eu já tinha vontade de vir para cá para estudar. E quando eu cheguei aqui, acostumado com o ensino fundamental em outra escola, eu meio que tomei um susto, porque nas primeiras provas eu não fui tão bem, aí eu percebi a diferença que tinha entre uma escola e outra. Aí eu demorei a engrenar, a começar a estudar mesmo, a começar a perceber que se eu não estudasse eu não ia conseguir chegar à conclusão do ensino médio aqui. E com isso no primeiro ano eu passo com dificuldade. Eu fiquei em Física. Aí tive que pagar no segundo ano, tive que fazer a... Como é que chama... a dependência em física no segundo ano. Ainda no segundo ano com alguma dificuldade, fiquei em Física e Química, e no terceiro ano tive que pagar dependência. Aí eu comecei a estudar mais e quase fiquei em Matemática. Aí eu passei em Matemática com sessenta pontos. Aí eu comecei a perceber que eu tinha que estudar mais para ser aprovado no Ensino Médio e para depois também conseguir alguma coisa no Enem e cursar algum curso superior. Aí eu comecei a estudar mais, cheguei no terceiro ano, passei tranquilo, no quarto ano também, tranquilo. Quanto ao curso técnico, eu discordo um pouco em relação ao curso que é ofertado, Florestas e Meio Ambiente. Porque eu penso o seguinte, já até conversei com o diretor com algumas outras pessoas aqui da escola, que o curso poderia ser, por exemplo, Cafeicultura porque a região, a economia é baseada na Cafeicultura. Todo mundo sabe disso, não só em Ibatiba, mas nas cidades próximas também. E mesmo que você não vá exercer depois a função, trabalhar como Técnico em Cafeicultura, você pode entrar no aspecto social, por exemplo, o seu pai é um agricultor e trabalha com café. O que você poderia fazer? Você vai saber as técnicas de cafeicultura que você pode aplicar ali naquele local, que vai fazer que a produção seja maior, um custo menor, e aí nesse caso entra o lado social, com seu pai ou alguém próximo e até para você conseguir o emprego e trabalhar nessa área aqui na região é mais fácil do que um Técnico Floresta ou em Meio Ambiente no caso. Florestas foi o curso que eu me formei aqui.

- *Foi uma opção sua?*

- Foi uma opção minha.

- *O que determinou esta opção?*

- Um pouco foi a questão do horário, por que era de manhã e sempre eu gostei de estudar mais no período da manhã. Mas também o curso de Floresta me chamava mais a atenção na época. Aí agora eu escolhi Engenharia Ambiental meio pela questão da logística né, dentro da minha cidade mesmo, e por ter um pouco a ver com o Técnico Floresta, algumas coisas se assemelham.

- *Você comentou sobre a questão dos inícios, que são apertados... Parece que é uma realidade aqui no Ifes. Há uma grande desistência por parte dos ingressantes nos inícios. A que você atribui essa desistência nos anos iniciais?*

- Eu acho que a relação meio do... do susto que a pessoa toma, de não estar acostumado com a realidade que é você chegar na sala de aula do ensino fundamental presta atenção a aula e fazer a prova, daí você não estuda em casa. Quando você chega aqui é completamente diferente. Os professores explicam muito bem durante a sala de aula, mas você precisa estudar em casa. Se você não conseguir estudar em casa, você não vai se dar bem nas provas e ser aprovado. E com isso as pessoas meio que desistem. Porque no primeiro ano ficam reprovados. Aí a pessoa já pensa assim: “- Nossa... Na escola onde eu estudava no passado, eu passava em tudo com 80 pontos, 90 pontos. Aqui eu fiquei reprovado. O que que está acontecendo aqui? Serão os professores? Será que sou eu? Eu acho que vou desistir. Vou para outra escola!” Aí, por exemplo, tem a Escola Viva em Iúna agora. Tem uma muita gente que está desistindo aqui e ingressando lá.

- *Quando você comentou da sua opção para cá você disse que já tinha a intenção de vir estudar aqui, depois sua irmã acabou vindo no mesmo ano. Uma coisa que chama muita atenção que um dado apontado pela pesquisa inicial [inicial] apontou um número maior de formandas, mulheres que de homens. Isso já se dava desde o início ou as mulheres vão permanecendo os homens vão saindo?*

- Eu não tinha pensado com relação a isso, mas olhando na minha sala, por exemplo, mais mulheres se formaram mesmo e alguns homens desistiram. Por exemplo, o D. é um aluno que saiu, o G., o P. R. reprovou e formou no ano passado. Aí tem o A., por exemplo, desistiu, o A. Então muitos homens realmente desistem, em comparação, a mais que as mulheres.

- *Talvez até pelo mercado de trabalho, seja informal, às vezes puxa o pessoal numa determinada idade?*

- Certo, porque aí os homens sempre tem aquela cultura de ter que trabalhar com dezoito anos ou mais cedo um pouco do que as mulheres. Isso eu acho que é algo meio que aplicado a sociedade: os homens tem que trabalhar, enquanto que as mulheres podem esperar um pouco mais. O pensamento das pessoas antigas é meio que isso. Eu acho que isso se aplica um pouco à essa desistência de alguns homens também do curso.

- *Sobre a questão dos cursos de Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Florestas, que começou até depois, primeiro o Ifes começou só com o curso Técnico em Meio Ambiente. Você que é de Ibatiba, você acompanhou, em algum momento, como foram feitas essas escolhas dos cursos?*

- Não eu não fiquei sabendo como que foi essa escolha e também não tinha pensado em descobrir também como que foi feita a seleção de curso.

- *Em um dos parágrafos da Lei de Criação dos Institutos Federais Instituto afirma que seu objetivo é de contribuir para o arranjo produtivo local, além é claro da educação para os seus estudantes. O Ifes daqui de Ibatiba é muito jovem, tendo sido fundado em 2010 e nós estamos em 2019. Isso é uma dificuldade para quantificar esse desenvolvimento. Em sua percepção, como cidadão ibatibense, como egresso do Ifes,*

você acha que o Ifes ajudou o arranjo produtivo na região, no desenvolvimento regional?

- Olha se eu não me engano, eu já tive uma conversa com um professor e parece que Ibatiba senão é o pior é um dos piores IDHs do Espírito Santo. E isso contribuiu com a vinda do Ifes para Ibatiba. E eu acho que sim que o Ifes correspondeu sim, ajudou a economia de Ibatiba a crescer por vários motivos, um deles, por exemplo, os professores têm que vir para cá, então eles gastam aqui, os alunos também gastam aqui. E meio também que a questão educacional do local, os alunos estão mais bem preparados para o mercado de trabalho e para se graduar em algum curso superior. E, como você disse, ainda é cedo você falar que ajudou bastante, porque por exemplo, uma pessoa que formou em 2015, ele ainda está graduando em outra cidade e depois ele pode voltar para cá e trabalhar aqui, ou seja, ele vai trazer de novo a economia dele para cá, e ele já vai estar graduado, ou seja meio que vai trazer um pouco a economia para cá.

- Outra coisa que me chamou atenção na pesquisa é que há um número grande de alunos que receberam bolsas, foram vários alunos que receberam. Ou a família já recebia alguma espécie de bolsa, a Bolsa Família, por exemplo, ou o estudante recebeu algum auxílio ou bolsa, aqui no Ifes. Como que você percebe isso aqui no Ifes e como isso auxilia a questão da formação dos alunos?

- Então, eu tive auxílio durante um ano e eu percebi que ajuda bastante. No meu caso não seria tão necessário como o de outras pessoas. Porque nós sabemos que Ibatiba e região não é uma região que tem uma distribuição de renda muito igualitária e que muitas pessoas são bem carentes e quando elas chegam aqui no Ifes elas têm uma dificuldade de se alimentar, de transporte de outra cidade para cá, que de vez em quando precisa de pagar, ou seja, se não fossem os auxílios essas pessoas não conseguiriam estudar aqui e se formar aqui. Parte das desistências podem ser ocasionadas por isso também. Hoje eu sou bolsista de Iniciação Científica. Tenho bolsa de Iniciação Científica com o professor Wiliam. E eu percebo que apesar do valor da bolsa, o mais o mais importante é o conhecimento gerado, até pelo seu currículo depois, mas pela produção de formação que você tem ali naquele momento de bolsa, e que realmente ajuda bastante, a bolsa de Iniciação Científica e os auxílios.

- Dentro dessa questão e voltando até um pouco da sua experiência, uma coisa que é interessante que aconteceu até a sua turma a formação se dava no período de quatro anos e que a formação depois foi mudada no curso para três anos. Houve aí uma intensificação com aulas nos contraturnos em alguns dias da semana. Você teria alguma coisa a falar sobre sua experiência em quatro anos e depois dessa mudança para três anos?

- Se eu não me engano foi em 2016 que foi implantado os três anos, somente, Integrado de manhã e de tarde. Eu acho, pelo que eu converso com os alunos, que fez em três anos, ou ainda fazem aqui, eu penso que em quatro anos ainda seria a melhor opção, porque muita gente fala que não consegue dar conta, não consegue estudar direito, porque tem que vir aqui durante a manhã de alguns dias e com isso é prejudicada em relação ao estudo dele aqui na aprovação, e já tem um preparo para o vestibular ou Enem, alguma coisa do tipo. Então, apesar de aumentar um ano a mais no ensino médio, comparada às outras escolas, por exemplo a Escola Estadual, que é 3 anos, eu acho que quatro anos seria a melhor opção com o curso integrado.

- Hoje em dia fala-se muito sobre a questão de um direcionamento de doutrinação ou até mesmo uma opinião contrária à formação da consciência crítica dos alunos. Aqui no Ifes além da formação técnica, o aluno tem uma formação muito sólida na área linguística português, inglês, nas ciências humanas e sociais a gente tem história, geografia, sociologia, filosofia, que são matérias que trabalham a formação da consciência crítica do estudante. Também todas as disciplinas acabam também convergindo na formação que a gente denomina como formação Politécnica, que além da questão da formação para o trabalho é necessário para o desempenho da sua profissão, proporciona uma formação geral. Como você percebe essa formação aqui quanto a essa consciência crítica?

- Quando eu entrei aqui em 2014, que foi o ano da eleição presidencial, eu não tinha nenhuma informação sobre política, não discutia política, não conversava, não sabia muita coisa. Teve um dia, que um professor de matemática, eu estava na aula e surgiu o assunto sobre política. Ele olhou para a gente, não deu tanta atenção, acabou a aula, a gente saiu. Quando a gente saiu da sala de aula, ele chamou esse grupo de amigos que estava conversando sobre política, eu não sabia de muita coisa, mas estava ali no meio conversando com eles. Aí ele falou assim, pesquisem depois como que foi implantado o Ifes – Campus Ibatiba e procurem também quantos Institutos Federais foram implantados no país nesse governo, que na época era da Dilma, e antes, do Lula. Em relação a isso, sobre doutrinação, eu percebo que o que esse professor fez foi o quê? Foi fazer o senso crítico, vocês pesquisem sobre isso. E não ele começou a falar, por exemplo, no meio da aula, sobre... falando por exemplo que o mandato do Lula foi bom ou da Dilma foi bom. Ele fez a gente pensar... Assim... Vocês pesquisem e tirem suas próprias conclusões. A gente pesquisou, depois a gente começou a conversar... Aí em outra aula, nós tomamos a atitude de falar com ele sobre o que a gente tinha pesquisado, e o que a gente tinha observado com aquilo, e a diferença, por exemplo, de implantações de Institutos Federais em um mandato e em outro. E isso desde 1990, por exemplo. E a gente começou a perceber, no histórico. E a gente foi conversando com ele e depois, meio que criou uma rotina, de algum dia quando a gente estava reunido e surgisse o assunto sobre política, de a gente conversar. Eu, que antes não tinha nenhuma informação, comecei a discutir, comecei a pesquisar mais coisas, e para mim, eu posso dizer que eu formei um senso crítico sobre política. Eu tenho um pouco de informação, se estiver algum grupo conversando. Eu gosto de conversar sobre política, não nego. E eu acho que ajuda sim a formar o senso crítico.

- Você se acha mais preparado, hoje, para discutir esse tipo de assunto do que antes de você entrar aqui?

- Muito, mas muito mais preparado, porque antes eu não tinha acesso informação nenhuma, eu nunca tinha pesquisado, nunca alguém tinha chegado falado comigo. Minha família e meus amigos, nunca. Aí quando você chega aqui, conversa com os professores e com seus amigos de sala de aula, por exemplo, posso citar o M. V., por exemplo, o M. A gente sempre quando surgia o assunto sobre política, mesmo com partidos diferentes, de ideologias diferentes, a gente discutia ali no momento, buscava, por exemplo, uma melhor solução para determinado assunto. Eu me sinto hoje muito mais preparado do que me sentia antes.

- *O que levou à sua opção de permanecer no Ifes, no curso de Engenharia Ambiental?*

- Então, além da logística, que está dentro da minha cidade, eu percebi que os professores são muito capacitados para aplicar ali a aula, e também pelo que eu gostei do curso de Técnico em Floresta. Como se assemelha um pouco, eu tive meio que uma percepção que seria bom para mim, porque eu gostaria do curso de Engenharia Ambiental, porque o curso Técnico em Floresta foi bastante agradável para mim.

- *Por você morar aqui já a algum tempo, como você percebe a visão que o povo de Ibatiba tem do Ifes?*

- Eu acho que fica meio dividido a aprovação e a reprovação do Campus Ibatiba na cidade. Muitas pessoas aprovam, tem a ideia de que o Instituto Federal aqui é bom para a cidade economicamente, na parte de Educação, na formação dos filhos, sobrinhos, netos. E muitas pessoas desaprovam pela questão da, por exemplo, que você disse da... de você ser direcionado alguma coisa... doutrinado a fazer alguma coisa. Ou, por exemplo, até uma questão que eu acho um pouco, que nem deveria ser discutida, que aqui antes era uma local de festa. E muitas pessoas falam, eu já cansei de ouvir que o Ifes poderia não estar aqui, que aqui era para ser uma área de festa até hoje, que seria melhor para Ibatiba, ou seja, aqui em Ibatiba tem uma aprovação e reprovação da implantação, meio que dividida.

- *Você gostaria de complementar alguma coisa, alguma consideração final? De fato, chamou a atenção que várias pessoas, inclusive você, quando fizemos contato para fazer essa entrevista foram muito solícitos, com uma resposta muito rápida. Isso foi muito bacana!*

- Eu posso dizer que o IFES me ajudou bastante desde 2013 eu estou aqui. Eu ingressei em 2014, mas em 2013 eu fiz um Pré-Ifes aqui, que era meio que um cursinho para ingressar no curso técnico, que era feito aqui no Ifes, em 2013. E eu percebi uma coisa que eu achei muito bacana, a amizade dos professores com os alunos. Antes eu nunca tinha amizade com professor na minha escola, eu não conversava direito. Era só na sala de aula mesmo e aqui é diferente. Se você encontra o professor no corredor, você para, conversa sobre algum assunto com ele, você cria uma amizade com ele. E quanto mesmo também à educação. Você tem uma dúvida, os professores recebem na sala dos professores tranquilamente, tiram suas dúvidas, te ajudam. O que não era disponibilizado para mim em outra escola, e nem para os outros alunos também. Por exemplo, na escola municipal e estadual eu acredito que até hoje não tem isso. Dessa liberdade de o aluno chegar e conversar com os professores. Que eu acho que ajuda bastante. Quanto ao Curso de Engenharia Ambiental, eu acho que foi um curso bem implantado no local pelas questões ambientais de hoje em dia, pelo crescente do curso Ambiental no Brasil. Eu estava conversando também com Eglon, com o diretor sobre um possível outro curso que ele iria criar aqui. Muita gente acha que vai ser Engenharia Civil. Mas ele já disse, como conversamos aqui, que ele vai buscar um curso que traga mais retorno à sociedade local, à região.

- *Obrigado! A qualquer momento que você queira complementar alguma coisa, como nós falamos no início da entrevista, eu vou transcrever, isso demora algum tempo, mas assim que estiver pronta a transcrição, eu mando por e-mail para você fazer alguma alteração que julgar necessária. Agradeço muito sua atenção!*

Entrevista 08: Entrevista com Mariana, em 11 de julho de 2019

Entrevistador: Wilson Augusto Costa Cabral

Entrevista com objetivo da Tese de Doutorado com tema “A formação profissional dos Egressos do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Ibatiba dos anos 2014 a 2017 - Para além da formação técnica? Entrevista com a egressa do ano dos anos 2014 a 2017, do curso técnico em meio ambiente Mariana.

- Não sei nem de onde começo... A minha irmã mais velha, a N., ela entrou aqui, ela foi da primeira turma, foi das primeiras turmas a entrar. Quando o Ifes abriu, ela fez processo seletivo e passou. |Aí ela começou a estudar aqui. Aí ela conversou com a minha a minha família e falou que aqui era uma instituição muito boa, que aqui tudo era muito bom, o ensino, os professores... E aí a minha mãe viu que o ensino daqui era melhor do que o ensino de onde a gente estudava lá. Então a gente decidiu estudar aqui.

- *Você é de Lajinha?*

- A gente é de Lajinha, zona rural, fica perto da Prata. E a gente sempre morou na roça. E as escolas que a gente estudava apesar de a gente morar na roça, a gente estudava na rua, né? E a gente percebeu que o ensino daqui era melhor do que o ensino da região de lá, de onde a gente morava. Então a gente falou assim: “Já que a N. entrou, nós vamos tentar entrar também, fazer o processo seletivo e vamos tentar entrar. Aí em 2014, eu ainda estava no nono ano. Na verdade, em 2013 eu estava no nono ano, e em 2014 eu fiz o processo seletivo. Fiz no final de 2013 o processo seletivo. Eu e minha irmã gêmea comigo, que a gente é gêmea. Aí só eu passei. Aí eu vim primeiro, eu na verdade eu fiquei pensando: “- Será que eu venho, será que eu não venho, deixo ela... o que que eu faço?” Aí eu resolvi vir. Aí eu vim, estudei um ano, o primeiro ano todinho, 2014. Ela estudou o primeiro ano lá, na escola de Lajinha, no caso, na rua. Aí esse primeiro ano que eu estudei aqui e o primeiro ano que ela estudou lá, a gente conseguiu perceber a diferença de como era a diferença do ensino daqui e do estudo de lá: como os professores pegavam mais firme, como os professores eles davam muito mais atenção para o aluno aqui do que davam lá. Apesar de que aqui os professores eram muito, você tem que ser responsável pelas suas atitudes atenção no quesito estuda ou então vai dar tudo errado, do que lá. A gente foi percebendo isso. E eu fui estudando, 2014 foi o primeiro ano, 2015 foi o segundo ano... Quando entrei no segundo aí entrou a B. Ela conseguiu passar e veio. Aí eu estudei os quatro anos aqui, sempre um ano na frente dela. E durante todo esse período eu consegui fazer I.C. foi muito bom, nossa! Foi incrível! Fazer I.C., eu acho que foi uma das melhores coisas que eu pude fazer aqui no I.F., porque é uma coisa que te ajuda muito na sua formação.

- *I.C. é Iniciação Científica?*

- É Iniciação Científica. E aí eu fui estudando e a gente não estudava só os Técnicos. Estudava o Ensino Médio junto com o Técnico, que é uma coisa muito boa, porque ao mesmo tempo que você estava tendo uma formação técnica para você poder terminar e ter um emprego, digamos assim, você também aprendia o que você tinha que aprender no ensino médio. E, se por acaso, eu terminasse e decidisse seguir a carreira de Meio Ambiente, eu já tinha um emprego. Já no ensino médio normal, se eu estudasse na cidade de Lajinha, não ia ser assim. Eu ia terminar o Ensino Médio e eu ia ter que seguir uma carreira. Eu entrei aqui no Ifes, sem pretensão nenhuma de seguir a carreira de

Meio Ambiente. Eu não queria, eu só vim para cá porque eu sabia que o ensino aqui era maravilhoso, era um dos melhores da região. E com certeza aqui, era, e ainda é uma escola que o ensino era melhor que o de Lajinha, de todas as escolas, até mesmo das escolas particulares, que lá só tem uma particular. Eu falei assim: “- Eu vou entrar lá, porque lá é a melhor escola!” Só que eu não queria seguir o curso de Meio Ambiente. É tanto que agora que eu terminei o técnico, eu segui o que eu sou apaixonada, que é Engenharia Química. Só que, infelizmente ou felizmente, eu me apaixonei pelo Meio Ambiente. Eu vim aqui fazer o curso, para estudar normalmente para poder ter a melhor formação possível, e acabei me apaixonando pelo Meio Ambiente. Agora eu não consigo mais andar no meio da rua e ver o lixo no chão, ou então se algum amigo meu, joga algum papel no chão, eu brigo com ele, entendeu? Eu já me apaixonei! Quando alguém começa a falar sobre Meio Ambiente eu já entro na conversa, já começo a conversar... Eu me apaixonei! E, querendo ou não Meio Ambiente entra em contato com tudo, com todas as coisas e eu sendo Engenheira Química, tá tudo muito entrelaçado com o Meio Ambiente, entendeu? Dá super certo! Então, sem querer, eu acho que a palavra é sem querer, o Meio Ambiente vai me ajudar, o curso que eu fiz aqui vai me ajudar nessa outra carreira que eu escolhi. Eu sempre gostei de estudar aqui, foi muito bom. Os professores são muito dedicados e aqui o ensino é muito bom, e acho que foi essa toda minha trajetória que eu estudei aqui não sei se tem mais alguma coisa para falar, não sei se eu me lembro.

- A questão, por exemplo, da formação, a questão de gênero. Por exemplo, que a gente percebeu a partir do questionário é que há um número maior de mulheres formadas do que de homens. Você percebeu isso durante sua formação? E se você percebeu a que você atribui isso?

- Sempre que eu entro em uma sala, há dois dados que eu sempre observo. A quantidade de meninas que tem e se a quantidade de negros e brancos é equivalente. Quando eu entrei aqui eu vi que a quantidade de negros que tinha era muito inferior a quantidade de brancos, e a quantidade de meninas era muito maior do que a quantidade de meninos. Eu acho não sei se isso é verdade que isso se atribui ao fato de que as meninas são um pouco mais dedicadas do que os meninos. Então elas estudam para poder passar no processo seletivo. Alguns meninos, vários da minha sala, diziam: “- Eu nem estudei, eu só fiz a prova e passei!” E as meninas não, elas estudaram para conseguir entrar, sabe aqui no IF. Elas estudaram para poder passar e fazer o processo e conseguir entrar, fazer a prova e entrar. Já alguns meninos não, eles só falaram assim: “- Fiz, passei, passei, se não tivesse passado não ia!” Então eu acho que tá ligado muito à questão da dedicação. As meninas são um pouco mais dedicadas que os meninos, mas não só a essa questão. Mas a questão dos pais também. Os pais incentivam muito mais as meninas a estudarem do que os meninos. Na minha casa, por exemplo, somos em quatro filhos, são três meninas e um menino. Minha mãe incentiva muito, muito mais eu a gêmea comigo e a mais velha a estudar do que o meu irmãozinho. Então eu acho que isso está ligado não só a questão do menino, ele já nascer com isso de não ser tão pressionado a estudar ao fato de que ele também, ele não é tão dedicado, ele vai crescendo mais nessa molecagem, nessa coisa do querer brincar mais, de preferir outras coisas do que o estudo. Eu acho que está ligado muito a essa coisa mais cultural. Eu acho que vem mais de berço sabe, da criação do indivíduo. Porque eu acho que o menino é muito menos incentivado a estudar do que a menina.

- *Você tocou em um assunto que é muito importante. A questão racial. Você tem uma história de autorreconhecimento como negra. De envolvimento até a Neabi – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Ifes – Campus Ibatiba. Como você percebe esta questão racial na região, refletido também no Ifes? E junto a isso, ligado a questão do preconceito, a questão LGBT?*

- Eu não sei se porque aqui é uma cidade pequena, mas eu passei em engenharia na UFSJ e na minha sala as duas coisas que eu sempre percebo é a questão de menino e menina que estava equiparado. A gente tem quase a mesma quantidade de menino e menina na engenharia. O que é, assim, uma coisa muito grande, porque menina na engenharia é muito difícil, hoje em dia. A questão de negro lá é igual aqui, quando eu entrei. Eu acho que tem pouquíssimas pessoas negras na Universidade. Eu quase não vi professor negro lá. E quando eu entrei aqui no Ifes, eu acho que tinha cota, super certo. Só que a quantidade de negros que tinham aqui que era de no máximo dez garotos e garotas em uma turma de cinquenta. Em uma turma de cinquenta, somente dez, não negros mesmo, mas pardos. E quando eu formei, a quantidade de alunos negros que se formaram foram somente dois. Eu e a minha amiga, a M. E a gente não é... Eu me considero negra, realmente, apesar de na nossa certidão estar escrito que a gente é parda, eu me considero negra. E de um total de dez que entraram, somente dois se formaram. E o resto da sala era toda branca, amarela... não parda ou negra como a gente é. E a questão do tanto que entrou e do tanto que saiu é um absurdo, é o que eu penso. E qual a outra pergunta?

- *Do LGBT?*

- Na minha sala, quando eu entrei, não tinha ninguém que tivesse se assumido então que tivesse se descoberto ainda. Depois de uns dois, três anos, apareceu um ou outro, mas não na minha turma, apareceu na Universidade [sic], só que aqui a tolerância é zero para qualquer tipo de *bullying*. Mesmo assim eu percebi que muitas pessoas se sentiam acanhadas de dizer o que eram, de mostrar o que realmente elas nasceram para ser. E, por mais que a gente pense que a tolerância era zero, e que não acontecia nada, eu sentia que algumas pessoas eram reprimidas, às vezes com uns comentários bobos, de corredor. Não deixava a pessoa se mostrar do jeito que ela era. E isso é muito triste, eu acho.

- *Com relação à lei de criação dos Institutos Federais de 2008 afirma-se que os campi dos IFs devem favorecer o desenvolvimento, ao arranjo produtivo local, ao desenvolvimento regional. Embora o nosso campus tenha sido criado em 2010, e nem dez anos se passaram, são poucos os dados disponíveis, pois o próximo censo do IBGE será em 2020. Você percebe, como cidadã lajinhense, vizinha aqui, nesse núcleo de Ibatiba, Lajinha e Iúna que o Ifes trouxe algum desenvolvimento para a região?*

- Com certeza. Eu tenho 20 anos, mas eu morei em Lajinha 19 anos da minha vida. Eu nasci na Bahia e vim para cá com um aninho de idade. Eu morei todos estes anos lá em Lajinha, mas durante todos estes anos que eu morei aqui, três anos que eu estudei aqui. Eu morava aqui em Itatiba, eu e minha irmã. E nesse período, desde que eu entrei no primeiro ano eu estava fazendo I.C., igual eu falei. E as I.C. que eu fazia ajudava muito aqui a região. A gente fez projeto para poder medir a erosão do Rio, para poder conscientizar a população, para poder mostrar a população o Ifes, sabe? Pegar alunos da escola e trazer aqui. Então eu acho que o Instituto ajudou sim o desenvolvimento. Não só na questão disso, de a gente poder ajudar a cidade, mas a questão do aluno que

estudar aqui e se formar trazer um maior conhecimento, assim, para o próprio local que ele mora. Porque eu fazendo o curso, eu ajudei muito o meu pai lá com coisa de roça, porque a gente mora na roça. Eu ajudei minha mãe, expliquei a ela várias coisas, entendeu? Se eu não tivesse feito o curso aqui, talvez eu nem poderia nunca explicar a ela várias coisas sobre o café, sobre o nitrogênio do solo, sobre várias coisas. Se eu tivesse feito talvez, o ensino médio normal numa escola eu não ia saber essas coisas, mas o Instituto me proporcionou isso. Ele pôde. Foi graças a ele que eu consegui descobrir várias coisas, explicar para minha mãe, para o meu pai, para os vizinhos. Além disso, além de explicar eu fiz os ICs, que foi muito bom para região, aqui em Ibatiba e lá em Lajinha também, porque eu morava aqui, mas nos finais de semana eu ficava lá também. Durante três anos que a gente fez isso, porque no primeiro como eu havia dito, eu vinha e voltava de ônibus porque a B. não tinha passado ainda. Aí quando ela passou a gente resolveu morar aqui. Aí ela também fez I.C., tenho certeza também que o Instituto fez muito sabe, enriqueceu muito a região aqui, Lajinha, Iúna... Porque tem vários alunos de Iúna que vieram para cá, estudar aqui. Não só de Lajinha e Iúna, mas também de Ibatiba, daqui mesmo, no caso.

- *Você falou várias vezes da Iniciação Científica, e a Iniciação Científica supõe uma bolsa...*

- É um projeto.

- *Junto a isso tem outros auxílios estudantis, aqui no Ifes. Você recebeu algum auxílio desses? Como você via isso na sua turma também? Você acha que isso contribui para a formação dos alunos? Para a permanência deles?*

- Demais, demais! Eu acho que contribui, assim em um nível extremo. Porque na minha sala eu via muita diferença de renda de alunos, tinha aluno que veio de escola particular e estudava junto comigo, tinha aluno que veio de uma roça muito, muito, muito, muito pobre, assim sabe, de não ter nem internet. Igual, eu na minha casa, eu vivi todos os anos que eu estudei aqui, nunca teve internet na minha casa. Eu estudava, anotava tudo do quadro. Tudo, tudo! O professor enviava e-mail, a única forma de eu poder ver, era vir aqui. Eu nem tinha notebook. Nossa, eu passei um perrengue aqui para estudar! Mas, assim... Se não fosse o auxílio e a I.C. eu não tinha conseguido comprar meu notebook, porque existiam vários trabalhos que eu precisava fazer em Power Point, para poder apresentar os slides, e eu não tinha um computador. E eu tinha que toda vez, vir até aqui e na biblioteca fazer o trabalho. Se não fosse a I. C., eu não ia conseguir juntar um ano inteiro de projeto e conseguir juntar dinheiro e comprar um notebook. Se não fosse o auxílio eu nunca iria conseguir passagem, pagar a passagem para vir para cá. Meus pais não iam bancar a minha passagem, a passagem da irmã gêmea comigo e da mais velha. Meus pais não iam... Então se não fosse o auxílio eu não iria conseguir estudar aqui. É de suma importância o auxílio, eu acho que ajudou demais eu poder vir aqui estudar, porque às vezes, até para eu imprimir as coisas, o auxílio ajudava. Para imprimir um trabalho. Às vezes o professor passava os slides, e como eu não tinha o computador, eu tinha que imprimir tudo, porque a única forma de eu estudar ou era anotar tudo e às vezes não dava porque o professor passava correndo, ou era imprimir os slides. A gente tinha um auxílio, que era o auxílio didático, que a gente podia imprimir esses slides. E era muito bom, entendeu. O [auxílio] alimentação, os [auxílios] que a gente tinha eu acho que eram cinco ou seis. E esse era um dos auxílios que me ajudava muito, o

auxílio didático. Porque eu podia imprimir os slides e estudar em casa, ao invés de ter que vir aqui toda a vez, ir lá na biblioteca, abrir o e-mail e estudar. Era muito bom!

- Há uma frase com relação aos Institutos Federais, que é muito repetida segundo a qual os IFs oferecem “um ensino público, gratuito e de qualidade. Você concorda com essa expressão, e se você concorda, para você o que que é qualidade no ensino? E como isso se verifica aqui Instituto, na experiência que você teve?

- Eu concordo super com essa frase porque se eu quisesse ter um ensino bom lá em Lajinha, se eu não tivesse vindo para cá eu teria que ir para a [escola] particular, mas meus pais nunca teriam dinheiro para me colocar na [escola] particular. Nunca! Então, eu ter vindo para cá foi uma das melhores coisas, porque aqui o ensino é público, é de qualidade com certeza. Eu vejo que o ensino... não é nem o ensino, mas a formação que os professores tem aqui, para formação que os professores tem lá em Lajinha é um cânion, é um é um degrau gigantesco, é uma escada. Porque os professores lá de ciências dão aula de matemática, e de português dão aula de filosofia. E lá os professores ao invés de serem formados para área que ele tem que dar aulas, eles vão pegando outros professores e vão colocando. Só para estar tampando buraco, vamos dizer assim; e aqui não, os professores aqui, eles não são só formados na área deles, eles têm mestrado, têm doutorado, têm uns que tem pós, tem uns que fizeram uns quinhentos projetos, outros que fizeram várias outras coisas. Então a formação dos professores daqui é infinitamente maior do que os de lá. Então o ensino aqui não tem como não ser de qualidade. Eu acredito que o ponto crucial do ensino aqui é a boa formação do professor. O professor aqui, ele é muito capacitado para poder dar aula para a gente. Eu acho que é isso o principal que o IF tem que chamou atenção para eu poder vir para cá, eu, a minha irmã, e a gêmea comigo. Porque a diferença de formação que os professores tem aqui, do que os professores têm lá é muito grande. E eu acho que a qualidade é isso. Exatamente isso. A gente poder ter um professor que ensina pra gente aquilo que ele foi formado para poder ensinar, da melhor forma possível. Acho que isso que é qualidade. E eu tive, eu acho que eu posso afirmar que eu tive qualidade no meu ensino. De poder aprender com os professores que me ensinaram. E eu acho que a qualidade é isso!

- Nós temos dois cursos técnicos. Quando você fez seu curso, você já podia optar. Por que você optou pelo técnico em Meio Ambiente?

- Quando eu vi que tinha dois cursos, eu queria estudar de manhã. Só que aqui abria assim. Meio ambiente abria à tarde e depois de três anos, abria de manhã. E [o técnico] em Florestas abria sempre de manhã. Mas o Meio Ambiente não abria de manhã, só a cada três anos abria de manhã. E quando eu fiz só tinha à tarde. E eu não queria fazer Florestas porque Florestas é uma coisa muito detalhista e Meio Ambiente é uma coisa muito ampla. Então eu pensei: “- Quando eu me formar, se eu não quiser seguir a carreira de Meio Ambiente o conhecimento que eu vou utilizar para o curso vai cair no Enem. E Meio Ambiente é um assunto que hoje em dia tá muito em alta, e vai cair Meio Ambiente. Não vai cair Floresta. É porque em Floresta, a gente estuda muitas coisas específicas, eu vou estudar a árvore, eu vou estudar a questão da... É muito específico. É uma questão muito, muito, muito, muito técnica mesmo do curso. Já o Meio Ambiente não! O Meio Ambiente era muito amplo. Então eu falei que se for para eu poder fazer um curso que talvez eu não vá seguir, porque eu sabia que eu não era apaixonada pelo Meio Ambiente. Se eu for fazer um curso que talvez eu não vá seguir, eu vou usar esse conhecimento para o Enem, porque querendo ou não, quando eu terminasse eu ia ter que

prestar o vestibular ou Enem no caso. Aí eu falei que eu vou fazer o Meio Ambiente porque o Meio Ambiente é amplo e sempre cai no Enem, sempre cai. Já Floresta não vai cair. Não vai perguntar o nome da árvore que tem em tal bioma, porque Florestas eles estudam coisas muito específicas. Eles estudam a questão da árvore, sei lá.

- *Quem vem para o Ifes, na sua opinião, assim, na questão da maioria, procuram um curso técnico profissionalizante ou procuram o ensino médio visando uma continuidade?*

- Então, para a nossa região o Ifes – Campus Ibatiba, o pessoal aqui procura o ensino de qualidade não o curso técnico. 90%, na minha turma 90% todo mundo falou, que só estava ali por causa do ensino que é de qualidade e não por causa do curso. O curso também é de qualidade, mas ninguém queria seguir a carreira, entende? A carreira que o curso proporcionava. Assim... Nos outros IFs, de outras cidades, pode ser que isso aconteça. Igual eu estudo lá na UFSJ e lá tem o IF. E o pessoal lá faz o curso porque quer seguir a carreira do curso e não por causa do ensino. Mas na nossa região aqui do Caparaó o IFES Campus Ibatiba, eu, na minha opinião, 90% de todos os alunos que vem para cá é por causa do ensino de qualidade e não por causa do curso.

- *Quanto à formação do senso crítico. Como você vê essa questão?*

- Eu queria te falar isso. Tinha até esquecido. Naquela fala que você perguntou se o Ifes tinha acrescentado para região, não só na questão da gente poder ajudar a cidade em certas coisas, poder conhecer igual eu fiz, ou então de trazer certos alunos para cá, e eles poderem ver como que é o ensino, que eles podem optar por um ensino de qualidade, essa questão do senso crítico. Vários alunos que se formaram aqui, que antes tinham uma linha de pensamento que Deus nos acuda, sabe? Um pensamento racista, homofóbico, um pensamento que, que às vezes ia machucar outra pessoa, ao invés de sei lá, ajudar, alavancar a pessoa, saíram super mudados. Eu vejo isso na minha sala. Vários meninos e meninas que pensavam certas coisas, assim, totalmente horríveis mesmo, acerca de várias pessoas, ou então acerca da cor de pele, de como a pessoa se porta na sociedade, e aí esse pensamento foi mudando à medida que as pessoas foram estudando aqui e se formando. E eu penso que se estivessem lá, em Lajinha, na escola que eu estudava, isso não ia acontecer. Porque eu estudei nessa escola que eu iria para o ensino médio, mas eu não fui porque eu vim para cá. Ela é escola de ensino médio e ensino fundamental. Ela é do quinto até o terceiro ano, e eu estudei nessa escola do quinto até o nono. Desse período que eu estudei, vários alunos que estudavam comigo na mesma sala, que foram comigo do quinto até o nono, tinham pensamentos horríveis, sabe? Não tinham senso crítico a respeito de nada, sobre política, sobre questões raciais, sobre questões econômicas, sobre nada. E até o nono ano, por mais que a gente seja criança, eu acho que poderiam ter mudado, sabe, se os professores tivessem conversado... mas não mudou. Aqui mudou. Ao mesmo tempo eu penso, será porque eles eram muito crianças, eles não conseguiram ter esse senso crítico? Mas eu acho que não, porque eu estava lá e eu tinha esse senso crítico, e porque eles não poderiam ter? Eu do quinto ao nono ano, não tinha muito senso crítico, com certeza né porque eu era ainda uma criança e não sabia de muita coisa. Mas à medida que os anos foram passando, eu fui adquirindo esse senso crítico. Eles poderiam ter adquirido também. Mas os professores, o ensino, a instituição lá onde que eu estudei na lajinha não proporcionava isso, e aqui foi proporcionado isso. Os professores, a questão de

discussões que fazíamos, várias coisas... Eu acho que aqui o IF proporcionou sim, esse senso crítico para vários alunos.

- E quando falam, por exemplo, de doutrinação? De que os professores doutrinam seus alunos?

- Eu já ouvi falar muito isso sim, mas eu não acho que seja verdade. Porque a partir do momento que o professor está te mostrando um lado, você tem todo direito de ver o outro lado. Então, se você quer sentar na cadeira, escutar o que ele tá falando, tapar os olhos e só escutar, tudo bem. Agora, se se ele está te dando a oportunidade de você ver uma coisa, porque você não pode buscar outra? Eu acho que assim. Eles mostraram, supondo que a gente tivesse sido doutrinado e tivesse mostrando só um lado da moeda para a gente, a gente tem o direito, a gente tem o dever, a gente pode ver o outro lado a gente tinha essa Qual que é a palavra essa possibilidade de ver o outro lado, a gente tinha essa possibilidade de ver o outro lado, porque por mais que eles doutrinassem a gente, entre aspas, eles faziam isso de tal forma que a gente crescia, como que eu explico? Supondo que eles quisessem implantar uma ideia na cabeça da gente, eles iam fazer isso, mas de uma forma crítica digamos assim, não sei se estou conseguindo te explicar, a gente e a partir do momento que a gente visse como que existe esse entendimento, do tipo, “olha ele está me explicando isso, acontece dessa e dessa forma, será que pode acontecer de outra forma? E a gente ia criar, além de a gente tá conhecendo o que ele tá passando para a gente, a gente poderia criar uma outra forma de saber se existe um outro jeito, entende? Não sei se eu consegui explicar direitinho.

- Nessa situação toda, a gente vai percebendo o quanto o Ifes foi importante para você. Gostaria de pedir que, em poucas palavras, você dissesse o que o Ifes somou em sua vida?

- Conhecimento. Nossa de todas as formas e quaisquer formas. Eu acho que o que mais o Ifes agregou em mim foi o conhecimento. Mas não conhecimento só do ensino, da pesquisa, de eu estar na sala de aula e aprender. Mas conhecimento para a vida. Vários professores conversaram comigo ao longo dos anos que eu estudei aqui, vários professores foram como pais como mães, você mesmo, Wilson, você é super legal. Vários professores, conversaram comigo, me explicaram como são as coisas. Assim, eu acho que foi o conhecimento mas não só o conhecimento do ensino, da gente aprender, mas o conhecimento da vida!

- Você gostaria de acrescentar alguma coisa? A gente está chegando ao final. Obrigado pela entrevista por essa oportunidade de a gente conversar. Como a gente já falou, você tem a possibilidade depois de complementar. Eu vou transcrever a entrevista, não é tão rápido. Mas eu mando para você. Ai se você quiser ler, alterar alguma coisa ou omitir alguma coisa ou acrescentar, você tem toda a liberdade. Isso está respaldado inclusive pelo Termo de Consentimento. Muito obrigado!

- Obrigado você!