

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

**MARIA LUIZA KRAFT KÖHLER**

**BARREIRAS RESIDUAIS AO DIREITO EDUCACIONAL EM CURSOS  
INTEGRADOS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ**

**PONTA GROSSA  
2023**

**MARIA LUIZA KRAFT KÖHLER**

**BARREIRAS RESIDUAIS AO DIREITO EDUCACIONAL EM CURSOS  
INTEGRADOS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ**

Tese apresentada para obtenção do título de doutora no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, área de concentração Cidadania e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Simão Pontes

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Augusta Pelinski Raiher

**PONTA GROSSA  
2023**

K79 Köhler, Maria Luiza Kraft  
Barreiras residuais ao direito educacional em cursos integrados do Instituto Federal do Paraná / Maria Luiza Kraft Köhler. Ponta Grossa, 2023.  
326 f.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Simão Pontes.

Coorientadora: Profa. Dra. Augusta Pelinski Raiher.

1. Barreiras residuais. 2. Reservas de vagas. 3. Instituto Federal do Paraná (IFPR). 4. Ensino médio integrado. 5. Educação integral. I. Pontes, Felipe Simão. II. Raiher, Augusta Pelinski. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cidadania e Políticas Públicas. IV.T.

CDD: 370.115

## TERMO DE APROVAÇÃO

### MARIA LUIZA KRAFT KÖHLER

**“Barreiras residuais ao direito educacional em cursos integrados do Instituto Federal do Paraná”.**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Assinatura pelos Membros da Banca:



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Felipe Simão Pontes – UEPG-PR -  
Presidente

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lucília Regina de Souza Machado- UFMG-MG - Membro Externo

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto – IFPR-PR - Membro Externo

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lenir Aparecida Mainardes da Silva – UEPG-PR - Membro Interno

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carina Alves da Silva Darcoletto – UEPG-PR - Membro Interno

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Gisele Masson – UEL-PR - Suplente Externo

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Silmara Carneiro e Silva - UEPG-PR - Suplente Interno

Ponta Grossa, 16 de fevereiro de 2023.



À minha mãe Maria Bernadete (*in memoriam*) e ao meu pai Ari, por serem meu porto seguro em todos os desafios que já me propus a cumprir. Foi, é e sempre será para vocês, aqui ou em outro plano.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, ou seja qual for a denominação que cada um (a) dê à força que nos move;

Ao meu orientador Prof. Dr. Felipe Simão Pontes, por aceitar o desafio de me guiar nesse percurso acadêmico, o mais desafiador até aqui;

À minha coorientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Augusta Pelinski Raiher, pela grande contribuição metodológica e com as ferramentas de análise de dados;

À brilhante banca de qualificação e defesa que tivemos a honra de reunir para avaliar esta tese: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucília Regina de Souza Machado; Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Célia Regina Vendramini; Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lenir Aparecida Mainardes da Silva; Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carina Alves da Silva Darcoletto, Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Silmara Carneiro e Silva e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Gisele Masson.

Aos (às) servidores (as) do IFPR que reconheceram a importância desta pesquisa e contribuíram com a obtenção dos dados;

Aos (às) participantes de todas as etapas da pesquisa, do IFPR e da SEED-PR, sem os (as) quais não teríamos informações para investigar as barreiras residuais;

A todos (as) os (as) familiares e amigos (as) que me incentivaram e torceram pela concretização deste estudo, em especial a Rogério Kraft Köhler, Karina Mello Bonilaure e Katrym Aline Bordinhão dos Santos;

Às companheiras Pós-graduandas Silvia Elaine da Silva (UEPG) e Roseilda Maria da Silva (UNISINOS), pelas contribuições pessoais e acadêmicas em vários momentos da pesquisa de campo;

Ao Instituto Federal do Paraná (IFPR), pela possibilidade de me afastar da ilha para ver a ilha.

Em homenagem aos (às) quase 700 mil mortos (as) pela pandemia COVID-19, muitos (as) dos (as) quais em decorrência dos tempos sombrios para os direitos sociais e humanos em nosso país.

“É necessário sair da ilha para ver a ilha”  
(José Saramago, 1997 - O Conto da Ilha Desconhecida)

## RESUMO

Esta tese teve como objetivo investigar as barreiras residuais ao direito educacional de estudantes pertencentes aos grupos contemplados pela Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012a) nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Paraná (IFPR). O IFPR é um dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) existentes no Brasil, os quais oferecem educação em nível técnico, superior e de pós-graduação 100% gratuita, e incentivam a ascensão em escolaridade em um percurso conhecido como verticalização. Conforme a Lei n. 11.892/2008, os cursos técnicos integrados ao ensino médio dos IFs se voltam a promover a educação integral, tanto para a profissionalização quanto para a vida, o que amplia as possibilidades de geração de emprego e renda e atrai sujeitos de várias classes sociais, pelo reconhecimento qualitativo que as instituições federais têm na sociedade brasileira. Com vistas a democratizar o acesso de estudantes que, historicamente, dispõem de menos oportunidades educacionais, a Lei n. 12.711/2012 estabelece percentual mínimo de 50% de reserva de vagas a egressos de escolas públicas, com subdivisões percentuais de acordo com critérios de renda, raça/cor e/ou presença de deficiência. O IFPR vai além do estabelecido e, desde 2014, destina 80% do total em todas as turmas ao sistema de reserva de vagas prioritárias, contudo, apenas em 2020 as vagas reservadas a cotas foram ocupadas em sua totalidade nos cursos técnicos integrados. Trata-se de estudo qualiquantitativo que utiliza instrumentos de pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas, questionários semiestruturados e grupos focais. O estudo foi realizado em oito dos vinte e sete municípios do estado do Paraná que dispõem de unidade do IFPR (Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Palmas, Paranaguá, Telêmaco Borba e Umuarama), selecionados por critérios classificação (*campus*), tempo de atividade (mais de cinco anos), distribuição geográfica e de indicadores socioeconômicos da cidade em que o *campus* está inserido: percentual da população com rendimento nominal mensal per capita inferior a ½ salário mínimo; Índice de Gini e Índice Firjan de desenvolvimento (este último por contemplar as mesmas variáveis do índice de desenvolvimento humano, contudo, ser mais atualizado). Os resultados da pesquisa de campo foram obtidos de um *corpus* de análise de 39 sujeitos, sendo oito diretores (as) de *campus* do IFPR, dezoito diretores (as) de colégios estaduais e treze estudantes que ingressaram por cotas em cursos técnicos integrados. Esses possibilitaram identificar a existência de barreiras residuais ao direito educacional aos cursos integrados do IFPR, às quais propomos elencar em quatro categorias: I) barreiras institucionais; II) barreiras territoriais e de deslocamento; III) barreiras socioeconômicas e IV) barreiras invisíveis/simbólicas. A discussão dos resultados contemplou as contradições e intersecções existentes entre as barreiras identificadas.

**Palavras-chave:** barreiras residuais, reservas de vagas, Instituto Federal do Paraná (IFPR), ensino médio integrado, educação integral.

## ABSTRACT

This thesis aimed to investigate the residual barriers to the educational right of students belonging to the groups contemplated by the Quotas Law (Law n. 12.711/2012a) in the integrated technical courses of the Federal Institute of Paraná (IFPR). IFPR is one of 38 Federal Institutes of Education, Science, and Technology (IFs) in Brazil, which offer technical, higher, and graduate-level education 100% free of charge, and encourage upward advancement in schooling in a path known as verticalization. According to Law 11.892/2008, the IFs' technical courses integrated to high school are aimed at promoting integral education, both for professionalization and for life, which expands the possibilities of generating employment and income and attracts subjects from various social classes, due to the qualitative recognition that federal institutions have in Brazilian society. In order to democratize the access of students who, historically, have fewer educational opportunities, the Law 12.711/2012 establishes a minimum percentage of 50% of vacancies reserved for students coming from public schools, with percentage subdivisions according to income, race/color, and/or disability criteria. The IFPR goes beyond the established and, since 2014, allocates 80% of the total in all classes to the priority vacancies reservation system, however, only in 2020 the vacancies reserved for quotas were occupied in their entirety in integrated technical courses. This is a qualitative and quantitative study that uses bibliographic and documentary research methods, interviews, semistructured questionnaires, and focus groups. The study was carried out in eight of the twenty-seven cities in the state of Paraná that have an IFPR unit (Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Palmas, Paranaguá, Telêmaco Borba, and Umuarama), selected by criteria classification (*campus*), length of activity (more than five years), geographical distribution and socioeconomic indicators of the city where the campus is located: percentage of the population with nominal monthly per capita income below  $\frac{1}{2}$  minimum wage; Gini Index and Firjan Development Index (the latter for contemplating the same variables of the human development index, however, being more updated). The results of the field research were obtained from an analysis corpus of 39 subjects, being eight directors of IFPR campuses, eighteen directors of state schools and thirteen students who entered through quotas in integrated technical courses. These allowed us to identify the existence of residual barriers to the educational right to integrated courses at IFPR, which we propose to list in four categories: I) institutional barriers; II) territorial and displacement barriers; III) socioeconomic barriers and IV) invisible/symbolic barriers. The discussion of the results contemplated the contradictions and intersections between the barriers identified.

Keywords: residual barriers, vacancy reserves, Federal Institute of Paraná (IFPR), integrated high school, integral education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Convite para o grupo focal, encaminhado em grupos de estudantes do IFPR....	25
QUADRO 1 - Questionário pré-grupo focal.....	26
FIGURA 2 - Localização dos <i>campi</i> selecionados como locais de pesquisa.....	28
QUADRO 2 - Colégios convidados a participar, segundo critérios de elegibilidade para a pesquisa.....	29
QUADRO 3 - Instituições que originaram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	45
FIGURA 3 - Mapa do Brasil com a distribuição das instituições que compõem a Rede Federal.....	48
FIGURA 4 - Convite para audiência pública em Guarapari, Espírito Santo, em 10 de novembro de 2009.....	49
FIGURA 5 - Notícia do campus Canoinhas, Santa Catarina, em que consta a realização de audiência pública, realizada em 2007.....	50
FIGURA 6 - Divulgação do processo seletivo do Instituto Federal de São Paulo, <i>campus</i> Piracicaba, em que consta que os cursos foram definidos por audiência pública, em 2008.....	51
FIGURA 7 - Linha do tempo das instituições técnicas federais no Brasil (linha A) e no Paraná (linha B).....	56
QUADRO 4 - Quantitativo de unidades do IFPR por ano do processo seletivo.....	59
QUADRO 5 - Progressão anual das cotas no IFPR - processos seletivos 2009 a 2021.....	86
QUADRO 6 - Distribuição atual de vagas por cota em uma turma de 40 ingressantes.....	91
FIGURA 8 - Tela do SIGAA - IFPR mostrando os grupos de cotas disponíveis no sistema..	98
FIGURA 9 - Dados do SIGAA que mostram a inconsistência das informações sobre matriculados (as) por cotas.....	99
QUADRO 7 - Distribuição dos (as) participantes da etapa qualitativa, por campus e grupo pesquisado (n=39).....	108
FIGURA 10 - Nuvem de palavras concernente às barreiras ao acesso no IFPR, nos discursos dos sujeitos.....	108
FIGURA 11 - Análise de similitude concernente às barreiras ao acesso no IFPR, nos discursos dos sujeitos.....	109
FIGURA 12 - Análise de similitude hierárquica referente às barreiras ao acesso no IFPR, nos discursos dos sujeitos.....	110
FIGURA 13 - Classificação hierárquica pelo método de Reinert, concernente às barreiras ao acesso no IFPR, nos discursos dos sujeitos.....	112

FIGURA 14 - Divulgação dos processos seletivos 2013/2014 e 2014/2015.....	114
FIGURA 15 - Divulgação do processo seletivo 2015/2016.....	115
FIGURA 16 - Divulgação do processo seletivo 2016/2017 .....	115
FIGURA 17 - Divulgação dos processos seletivos 2017/2018 e 2018/2019.....	116
FIGURA 18 - Divulgação dos processos seletivos 2019/2020 e 2020/2021.....	116
FIGURA 19 - Divulgação do processo seletivo 2021/2022.....	116
QUADRO 8 - Número total de inscritos (as) e submetidos (as) à banca de cotas no processo seletivo 2018/2019 do IFPR .....	133
QUADRO 9 - Barreiras residuais ao acesso nos cursos técnicos integrados do IFPR e os respectivos grupos de participantes/pesquisa documental em que foram identificadas.....	156

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Comparativo de percentuais de vagas previstas na Lei de Cotas e praticados nos processos seletivos 2018/2019 a 2020/2021, para uma turma de 40 estudantes.....	93
TABELA 2 - Ocupação das vagas por estudantes pretos(as) / pardos(as) ou indígenas em cursos técnicos integrados, nos processos seletivos 2018/2019 e 2019/2020 do IFPR.....	95
TABELA 3 - Ocupação das vagas por estudantes com deficiência em cursos técnicos integrados, nos processos seletivos 2018/2019 e 2019/2020 do IFPR.....	97
TABELA 4 - Ocupação das vagas por cotas e pela ampla concorrência em cursos técnicos integrados, nos processos seletivos 2018/2019 e 2019/2020 do IFPR.....	97
TABELA 5 - Quantitativos de Ingressantes (2014 a 2018) e concluintes (2017-2021) por cotas e ampla concorrência (AC) nos seis campi pesquisados.....	101
TABELA 6 - População de estudantes de 9º ano do ensino fundamental nas escolas públicas e particulares nos 27 municípios em que o IFPR está presente.....	102



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEFET-RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro  
CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais  
COUN-UFPR - Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná  
DEM - Partido Democrata  
EIT - Escola Industrial e Técnica  
EPT - educação profissional e tecnológica  
FAUEL - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina  
FUNTEF - Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFAC - Instituto Federal do Acre  
IFAL - Instituto Federal de Alagoas  
IFAM - Instituto Federal do Amazonas  
IFAP - Instituto Federal do Amapá  
IFB - Instituto Federal de Brasília  
IFBA - Instituto Federal da Bahia  
IFBaiano - Instituto Federal Baiano  
IFC - Instituto Federal Catarinense  
IFCE - Instituto Federal do Ceará  
IFES - Instituto Federal do Espírito Santo  
IFF - Instituto Federal Fluminense  
IFFarroupilha - Instituto Federal Farroupilha  
IFG - Instituto Federal de Goiás  
IFGoiano - Instituto Federal Goiano  
IFMA - Instituto Federal do Maranhão  
IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais  
IFMS - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
IFMT - Instituto Federal de Mato Grosso  
IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais  
IFPA - Instituto Federal do Pará  
IFPB - Instituto Federal da Paraíba  
IFPE - Instituto Federal de Pernambuco  
IFPR - Instituto Federal do Paraná  
IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro  
IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
IFRO - Instituto Federal de Rondônia  
IFRR - Instituto Federal de Roraima  
IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul  
IFS - Instituto Federal de Sergipe  
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina  
IF Sertão-PE - Instituto Federal do Sertão Pernambucano  
IFSudesteMG - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
IFSul - Instituto Federal Sul-Rio-Grandense  
IFSuldeMinas - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais  
IFSP - Instituto Federal de São Paulo  
IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro  
IFTO - Instituto Federal do Tocantins

INEP - Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social  
IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas  
MEC - Ministério da Educação  
NRE - Núcleo Regional de Educação  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PACE - Programa de Assistência Complementar ao Estudante  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar  
ProUni - Programa Universidade para Todos  
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira  
PTE - Plano de Transporte Escolar  
PT - Partido dos Trabalhadores  
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
SIGET - Sistema de Gestão do Transporte Escolar  
Sisu - Sistema de Seleção Unificada  
SPI - Serviço de Proteção aos Índios  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
STF - Supremo Tribunal Federal  
TAE - técnico administrativo em educação  
UERJ - Universidade do estado do Rio de Janeiro  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 – APROXIMAÇÃO COM O CAMPO: A INSTITUCIONALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFs) E O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR)</b> .....	<b>33</b>
1.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO: O REFERENCIAL MARXISTA PARA A INSTITUCIONALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS .....	33
1.2 BREVE HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA .....	40
1.3 A COMPOSIÇÃO ATUAL DA REDE FEDERAL E A INSTITUCIONALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS .....	43
1.4 O IFPR NA REDE FEDERAL: HISTÓRICO E CONSOLIDAÇÃO DO ÚNICO IF EM TERRITÓRIO PARANAENSE .....	53
<b>CAPÍTULO 2 - O DIREITO À EDUCAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS E NO IFPR E A CONTRIBUIÇÃO DAS COTAS PARA REDUZIR AS BARREIRAS EDUCACIONAIS</b> .....	<b>61</b>
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE BARREIRAS EDUCACIONAIS .....	63
2.2 A LEI DE COTAS E A CONQUISTA DA RESERVA DE VAGAS COMPULSÓRIA NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR E TÉCNICO .....	64
2.2.1 Para Quem e Por Que? Critérios de Elegibilidade Para Ingresso Por Cotas .....	72
2.2.1.1 Egressos de escolas públicas e renda familiar per capita .....	73
2.2.1.2 Estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas .....	74
2.2.1.3 Estudantes com deficiência (Lei n. 13.409/2016 – atualização da Lei de Cotas) .....	76
2.3 O ESTADO DA ARTE DAS COTAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ESTUDOS QUE JÁ ABORDARAM A DINÂMICA DE ESTUDANTES COTISTAS EM INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA .....	78
2.4 A AMPLIAÇÃO DO ACESSO POR COTAS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR) E A OCUPAÇÃO DAS VAGAS: DADOS INSTITUCIONAIS .....	84
<b>CAPÍTULO 3 - BARREIRAS RESIDUAIS AO DIREITO EDUCACIONAL NO IFPR</b> .....	<b>105</b>
3.1 CATEGORIA 1: BARREIRAS INSTITUCIONAIS .....	113
3.1.1 Barreiras de Comunicação Institucional.....	114
3.1.2 Barreiras Por Disputas Interinstitucionais.....	122
3.1.2.1 Não divulgaram.....	127
3.1.2.2 Divulgaram e deram apoio para estudar.....	128
3.1.2.3 Não divulgaram, mas deram apoio quando os (as) estudantes pediram ajuda .....	128
3.1.3 Barreiras Institucionais de Processos .....	131
3.2 CATEGORIA 2: BARREIRAS TERRITORIAIS E DE LOCOMOÇÃO .....	134
3.3 CATEGORIA 3 - BARREIRAS SOCIOECONÔMICAS .....	139
3.4 CATEGORIA 4 - BARREIRAS INVISÍVEIS/SIMBÓLICAS .....	145

3.4.1 Insegurança / Ansiedade Com a Prova.....	147
3.4.2 Estranhamento Com a Instituição / Não Pertencimento ao Grupo.....	149
3.4.3 Medo de Não Cumprir Com as Expectativas / Baixo Desempenho.....	152
<b>CAPÍTULO 4 – CONTRADIÇÕES ENTRE O DIREITO EDUCACIONAL E AS BARREIRAS RESIDUAIS E SUAS INTERSECÇÕES: NOSSA CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA .....</b>	<b>159</b>
4.1. CONTRADIÇÕES ENTRE O DIREITO EDUCACIONAL E AS BARREIRAS RESIDUAIS AO ACESSO NO IFPR .....	160
4.2 INTERSECÇÕES ENTRE AS BARREIRAS RESIDUAIS AO ACESSO .....	176
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>184</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE A - DEFINIÇÃO CAMPI DE PESQUISA E RESPECTIVOS MUNICÍPIOS PARA A ETAPA DE COLETA DE DADOS DE DIRETORES (AS) DA REDE ESTADUAL .....</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICE B - VARIÁVEIS CONSIDERADAS PARA SELECIONAR OS LOCAIS DE PESQUISA NA INSTÂNCIA ESTADUAL, POR ORDEM DECRESCENTE DE Nº DE MATRICULADOS (AS) .....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRETORES (AS) GERAIS DE CAMPUS DO IFPR.....</b>	<b>225</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DIRETORES (AS) DE ESCOLA/COLÉGIO SEED.....</b>	<b>227</b>
<b>APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS A DIRETORES (AS) .....</b>	<b>229</b>
<b>APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/MÃES/RESPONSÁVEIS POR ESTUDANTES PARTICIPANTES.....</b>	<b>231</b>
<b>APÊNDICE G - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES PARTICIPANTES.....</b>	<b>233</b>
<b>APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>235</b>
<b>APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS.....</b>	<b>274</b>
<b>ANEXO A – PARECER ÉTICO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG) .....</b>	<b>308</b>
<b>ANEXO B – PARECER ÉTICO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR) .....</b>	<b>312</b>
<b>ANEXO C – PARECER SOBRE A EMENDA AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG).....</b>	<b>318</b>
<b>ANEXO D – PARECER SOBRE A EMENDA AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR) .....</b>	<b>322</b>

## INTRODUÇÃO

Esta tese se insere na linha de pesquisa História, Cultura e Cidadania, da grande área das Ciências Sociais Aplicadas, e investiga as barreiras residuais para que se efetive o direito educacional aos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Paraná (IFPR), por estudantes pertencentes às frações mais pobres da classe trabalhadora.

O IFPR é um dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e oferece cursos em nível técnico, superior e de pós-graduação. Desta organização também fazem parte dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Colégio Pedro II, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e 24 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008a), distribuídos por todo o território brasileiro.

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados principalmente pelos IFs, se compõem de uma combinação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, mas, para além disso, propõem a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, em um processo formativo que contempla o acesso aos conhecimentos já produzidos pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação (FRIGOTTO *et al.*, 2014, p.11).

Ainda que cientes das limitações inerentes à estrutura comandada pelo capital, defendemos que a melhoria das condições de renda, e conseqüentemente, de vida, para indivíduos que não vêm de famílias com posição econômica privilegiada, perpassa pelo sistema de educação formal. Em 2016, época de grande depressão econômica no Brasil, enquanto 43% das pessoas de 18 a 50 anos sem escolaridade ou apenas com ensino fundamental estavam desempregadas, o desemprego atingia 14,2% das de nível superior dessa mesma faixa etária (SCHWARTZMAN, 2016, p.83), ou seja, três vezes menos quando comparados esses dois grupos.

Em meio à pandemia da COVID-19, que teve seu ápice em 2020 e 2021, a PNAD-COVID-19 (IBGE, 2020a) apontou para a relação entre informalidade e baixa renda e desta com baixa escolaridade: no levantamento realizado em todo o Brasil em 2020, enquanto o grau de informalidade entre pessoas que concluíram o ensino médio foi de 20 a 25%, para quem não concluiu esse nível de escolaridade, foi de 30 a 34% (ALBUQUERQUE *et al.*, 2020, p. 222).

No caso da crise causada pela pandemia, a classe trabalhadora teve que enfrentar os problemas decorrentes do modo de produção capitalista somados aos provocados pela emergência sanitária (ITAQUI; SILVA E GOMES, 2021), e, nessa calamidade, a escolaridade

fez diferença, inclusive, na possibilidade de proteger a si mesmo e seus contatos do risco de contaminação pelo coronavírus. Isso porque, 27,1% das pessoas com diploma de curso superior ou de pós-graduação estavam em trabalho remoto, enquanto o mesmo aconteceu com 4,4% de quem tinha ensino superior incompleto ou ensino médio completo, 0,9% ensino médio incompleto ou fundamental completo e 0,3% de fundamental incompleto ou sem instrução (IBGE, 2020a).

Albuquerque *et al.* (2020, p. 223) acrescentam que essa desigualdade escancarada na pandemia é decorrente de longo processo no Brasil, visto que o direito à educação só passou, oficialmente, a ser dever do Estado na Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988). Mais recente, ainda, é a faixa etária com gratuidade obrigatória, conquistada pela Emenda Constitucional n.59/2009 (BRASIL, 2009), que modificou o Art. 208 da CF 1988, estabelecendo:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009a).

No que concerne, especificamente, ao nível médio, levantamentos têm mostrado que sua coexistência a uma formação técnica/profissional se associa a melhores rendimentos quando comparado à formação geral.

Almeida *et al.* (2015) e Schwartzman (2016, p.86) verificaram que a remuneração de alunos que concluíram um curso de educação técnica, foi de 9 a 10% maior do que os que concluíram o ensino médio regular. Já mais recentemente, Moraes e Albuquerque (2019) mostraram que egressos de cursos técnicos recebem salários em torno de 20% maiores do que egressos de cursos de formação geral.

Diante desses dados, mas não se restringindo a isso, concordamos com Albuquerque *et al.* (2020, p. 224), que defendem que é inadiável universalizar o ensino médio e “incrementá-lo com a educação profissional” para aumentar as possibilidades de ensino dos educandos.

Do ponto de vista de conteúdo, Fornari (2018, p. 281) acrescenta que a politecnia e a concepção de trabalho como princípio educativo - elementos pautados como importantes da proposta dos técnicos integrados ao ensino médio - são frequentemente lembradas nos debates que associam educação à emancipação política.

Não por acaso, autores (as) contemporâneos (as) fazem essa aproximação (educação/emancipação), a exemplo de Masson e Darcoletto (2015), que destacam, à luz de teóricos marxistas, que “só é possível desenvolver a educação para uma forma superior de

sociabilidade se as ações educativas apontarem no sentido da emancipação humana” - ainda assim, com a ressalva das limitações inerentes ao sistema capitalista, como ressaltado pelas mesmas autoras (MASSON E DARCOLETO, 2015) e por Siqueira (2013, p.231) no que concerne à invariável condição de explorados enquanto a estrutura for o capitalismo.

A modalidade “curso técnico integrado ao ensino médio” também designada na literatura e na dinâmica dos IFs simplesmente como “ensino médio integrado” ou “cursos integrados” foi escolhida neste estudo por sua capacidade de gerar melhores oportunidades e, também por isso, ser o carro-chefe dos IFs.

Com a reconhecida vocação dessa modalidade em formar estudantes para o trabalho e para a vida, nos pautamos pela formação integral dos indivíduos e temos como primeiro marco legal desta tese a Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008a). Esta lei se pauta no reconhecimento constitucional de que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205) e rompe com o paradigma de, primordialmente, servir para formar mão de obra para o capital, na tradicional concepção de cursos técnicos (PACHECO, 2019).

Esse novo modo de pensar a educação em nível técnico compreende a busca por uma formação mais crítica e intelectual dos sujeitos, que podem ingressar no mundo do trabalho e seguir para o ensino superior, em um processo de verticalização fortemente incentivado durante o percurso formativo (IFPR, 2011). Como mencionado por Pacheco (2022, p.1), o que confere identidade aos IFs é o ensino médio integrado, então, “um *campus* que não ofereça ensino médio integrado pode ser uma escola técnica ou uma faculdade, mas não será um IF”.

Seja pelo reconhecimento de que os cursos técnicos integrados são uma modalidade que abre caminhos a adolescentes e jovens, seja pela ainda necessária capacitação para o setor produtivo do país (que não pode ser desconsiderada, haja vista a estrutura capitalista em que estamos inseridos), foi estabelecida prioridade de abertura de vagas para cursos técnicos integrados na lei de criação dos IFs, cujo texto determina a obrigatoriedade legal de 50% (cinquenta por cento) das vagas serem ofertadas na forma de cursos técnicos, prioritariamente de integrados ao ensino médio (BRASIL, 2008a).

Nossa preocupação é garantir que as oportunidades advindas de um investimento público desse porte sejam cada vez mais aproveitadas pela classe trabalhadora, principalmente suas frações mais pobres, para as quais a educação integral pode trazer os maiores benefícios, ainda que paliativos, quando a situamos em termos de estrutura. Isso porque, ao pensarmos em “pobreza”, devemos entender que se trata de um conceito social estudado sob diferentes

concepções teóricas, mas, sobretudo, deve ser reconhecido como algo indissociado da produção e acumulação de riqueza do modo de produção capitalista, como nos adverte Siqueira (2013, p.16).

Embora a Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008a) silencie sobre reservas de vagas a grupos que dispõem de menos acesso às instituições federais de ensino (comumente mais pobres), a aprovação da Lei n. 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, cumpre com esta função e se consolida como segundo marco legal em nosso estudo. Esta lei determina que pelo menos 50% (cinquenta por cento) das vagas existentes em todos os cursos técnicos federais sejam reservadas a estudantes que integralizaram o ensino fundamental em instituições públicas de ensino, com dimensionamentos proporcionais para as variáveis renda, raça/cor e presença de deficiência (BRASIL, 2012a).

Institucionalmente, a discricionariedade de cumprir apenas como o percentual mínimo de reserva de vagas exigido legalmente (50%) ou de disponibilizar mais vagas a este público, deixa evidente a maior disposição de alguns IFs para esta inclusão social. Em vista disso, desde o processo seletivo 2014/2015 (leia-se 2014 para ingresso em 2015), o IFPR estabelece que 80% (oitenta por cento) de suas vagas devem ser reservadas a egressos de escolas públicas e/ou de baixa renda e/ou pretos/pardos/indígenas e/ou com deficiência (COSTA FILHO, 2015, p.190).

Ainda assim, são inúmeros os desafios institucionais e sociais para que os resultados de uma política pública/institucional como essa sejam efetivamente alcançados, de onde se abre um campo de possibilidades de pesquisa acadêmica, especialmente em nível de pós-graduação.

A possibilidade de investigar o direito educacional em um dos IFs surgiu com uma inquietação funcional desta pesquisadora enquanto técnica administrativa de um *campus* do IFPR (*campus* Telêmaco Borba). Foi durante minhas atividades nas várias etapas do processo seletivo para novos estudantes (desde a divulgação para a comunidade até as matrículas), do atendimento durante seus períodos de permanência na instituição, até os trâmites para suas formaturas, que observei que estudantes de frações mais pobres da classe trabalhadora ainda pareciam escassos neste espaço.

Isso deixou de ser uma curiosidade e se tornou problema de pesquisa em 2019, quando fui aprovada no doutorado em Ciências Sociais Aplicadas e o Prof. Dr. Felipe Simão Pontes acolheu a proposta de me orientar nesta busca por investigar o direito educacional nos cursos técnicos integrados do IFPR. Posteriormente, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Augusta Pelinski Raiher se uniu a nós, na condição de coorientadora da pesquisa.

Brooks; Riele e Maguire (2017, p.140) alertam para a cautela necessária a estudos em instituições em que há relações de proximidade entre pesquisadores e pesquisados. É importante



informarmos, nesse sentido, que a realização da pesquisa de campo ocorreu em período de afastamento integral na modalidade "afastamento integral para pós-graduação", mediante edital de seleção da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da instituição IFPR, e que todas as etapas que envolvem pesquisa com seres humanos iniciaram mais de um ano após meu distanciamento funcional da instituição pesquisada.

O afastamento das atividades operacionais me levou a enxergar a dinâmica do direito educacional dessa instituição pelo lado de fora, ou, ainda, de acordo com o significado pessoal que atribuí a um dos mais famosos contos do ilustre português José Saramago, o *Conto da Ilha Desconhecida*, eu saí da ilha para ver a ilha. Saramago, merecedor do Nobel de Literatura, cuja única formação escolar foi proveniente de um curso técnico integrado de excelência, em Lisboa, é uma inspiração para o projeto de educação integral dos IFs e se estende a mim nesse percurso, de forma emblemática, quando refere que "para ver a ilha, é preciso sair da ilha".

Deixo claro que meu afastamento da "ilha IFPR", por assim dizer, é algo puramente metodológico. Isso porque, ainda segundo Brooks; Riele e Maguire (2017, p.81-82), na obra *Ética e Pesquisa em Educação* - que se tornou um referencial ético para esta tese - a escolha do tópico a ser pesquisado é algo fundamental na pesquisa, e "realizar pesquisas é um ato político", de forma que "deixemos claro para nós mesmos e para os outros de que lado nós estamos".

Foi com esse raciocínio político e o espírito envolto em uma atmosfera de educação com propósito emancipatório, construída pelo esforço conjunto de milhares de servidores dos quais faço parte, que emergiu o interesse por uma investigação cujos resultados contribuam com o constante aprimoramento dos procedimentos institucionais, permitindo que muitas vidas sejam beneficiadas com educação pública, gratuita e de qualidade.

No âmbito acadêmico, pretendo me unir a pesquisadores e pesquisadoras que visam melhorar as experiências educacionais de estudantes mais pobres da classe trabalhadora, e, novamente nos referindo às autoras de *Ética e Pesquisa em Educação* (BROOKS; RIELE E MAGUIRE, 2017, p.82), assumir que é do lado dessa classe que estou.

Nosso ponto de partida (agora adoto o "nós", mais compatível com um trabalho que tanto precisou de pessoas para ser construído) foi verificar se as vagas reservadas a cotas foram ocupadas conforme o estabelecido em processos seletivos recentes do IFPR. Sim, elas foram! Mas nossa curiosidade científica nos levou a ir além e investigar a progressão desta ocupação, que poderia nos dar mais subsídios para entender como o direito educacional se desenvolveu na instituição pesquisada.

Constatamos que foi necessário um período considerável para que as vagas

disponibilizadas ao público que faz jus ao ingresso por cotas – aquele que, historicamente, foi pouco contemplado em instituições federais - fossem ocupadas em sua totalidade. Até então, vagas ociosas nos grupos cotistas foram preenchidas por estudantes para os quais o IFPR era apenas mais uma oportunidade de obter uma formação que abrisse novos caminhos de vida, mas não a única – em geral, vindos da rede particular de ensino.

Para além da ocupação completa das vagas reservadas, consideramos que estudantes que fazem jus às cotas não compõem um grupo homogêneo, mas abrigam diferentes níveis de vulnerabilidade e de dificuldade de acesso à educação.

Foi a partir disso que decidimos investigar a existência de fatores que ainda se constituem em empecilhos ao efetivo direito educacional à reserva de vagas por alguns grupos de estudantes - aqueles mais distantes das possibilidades educacionais - ou, como nos propusemos a denominar, de barreiras residuais a esse direito educacional<sup>1</sup>.

O aparato teórico deste estudo provém do pensamento marxista, que traz as bases referentes ao campo do trabalho e educação na estrutura capitalista - nossa categoria central de estudo - e a necessidade de uma formação inspirada nos princípios da politecnicidade e omnilateralidade para os filhos da classe trabalhadora, fortemente defendidos no projeto de educação dos IFs, que se volta à busca pela educação integral dos indivíduos.

O objetivo geral desta tese é investigar as barreiras residuais ao direito educacional de estudantes pertencentes aos grupos contemplados pela Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012a) nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Os objetivos específicos consistem em: 1) Identificar os dois marcos legais para esta tese - a Lei n. 11.892/2008 e a Lei n. 12.711/2012 – no que concerne à inclusão de estudantes das frações mais pobres da classe trabalhadora nos IFs e sua operacionalização no IFPR; 2) Circunscrever as barreiras que ainda permanecem e dificultam o acesso de estudantes que fazem jus às cotas nos cursos integrados do IFPR, as quais denominamos barreiras residuais, e 3) Discutir as contradições e intersecções entre essas barreiras residuais e o direito educacional proposto na dinâmica institucional das cotas no IFPR.

## Metodologia

Esta pesquisa foi realizada mediante metodologia quali-quantitativa. A abordagem qualitativa serviu aos três objetivos específicos e a quantitativa, exclusivamente, ao primeiro

<sup>1</sup> Os termos “barreiras residuais” e “direito educacional” foram sugeridos pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucília Regina de Souza Machado, no exame de qualificação, e adotados neste estudo por estarem mais condizentes do que os propostos inicialmente, “barreiras” e “acesso de estudantes”.

objetivo específico. Os seguintes instrumentos de coleta de dados foram utilizados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevista semiestruturada, questionário semiestruturado e grupo focal.

Para o objetivo específico 1 - conhecer os dois marcos legais de nosso estudo - foi utilizada pesquisa bibliográfica, documental (quali-quantitativa) e entrevistas semiestruturadas com atores-chave que tiveram atuação direta na criação dos IFs e do IFPR ou que têm atuação na dinâmica das políticas de inclusão mais recentes desta instituição na temporalidade desta tese (2019-2023).

Para o objetivo específico 2 - circunscrever as barreiras residuais - nos utilizamos de questionários semiestruturados voltados a diretores (as) de *campi* do IFPR e de colégios estaduais, bem como de grupos focais realizados com estudantes que ingressaram por cotas na instituição pesquisada (abordagem qualitativa).

O objetivo específico 3 - discutir as contradições - foi realizado a partir da correlação das informações obtidas dos objetivos 1 e 2, à luz de teóricos referenciais para a educação da classe trabalhadora e para o direito educacional no Estado pós-Constituição de 1988.

Os procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental (objetivo específico 1) seguiram o disposto em Gil (2002, p.45), que informa que esse tipo de instrumento é particularmente útil quando o problema de pesquisa requer o acesso a dados muito dispersos no espaço.

Duas formas de documentos são identificadas na pesquisa documental: os “documentos de primeira mão”, que são os arquivados por órgãos públicos e privados, incluindo regulamentos, ofícios, boletins, diários, entre outros, e os “documentos de segunda mão”, que, de alguma forma, foram analisados, como: relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2002, p.46). Tanto os documentos de primeira quanto de segunda mão foram utilizados nesta tese.

Para nos guiar na condução das entrevistas, utilizamos como instrumento a entrevista compreensiva, descrita por Kaufmann (2013, p. 59-96), que orienta para o comportamento e preparo durante a interação com o (a) participante, apontando para a forma de abordagem, as leituras prévias, a grade de perguntas, o rompimento com a hierarquia, a empatia e o distanciamento.

Foram entrevistados quatro atores-chave com atuação em diferentes momentos da instituição, desde os procedimentos para sua criação em âmbito federal e implantação no Paraná

até a gestão atual, no momento em que esta tese é redigida: I) coordenador nacional da criação dos IFs; II) responsável pela articulação política no Paraná; III) pró-reitor de ensino atual e IV) diretor de registro e acompanhamento acadêmico atual.

As entrevistas com atores-chave que fizeram parte do início do projeto da nova institucionalidade nos interessa para entendermos o percurso que culminou nas condições atuais dos IFs, principalmente do IFPR. Trata-se de valorizar a historicidade, a qual, de acordo com Ciavatta (2014) se desenvolve a partir da história como processo real da vida dos indivíduos, bem como da história como método, deixando claro que o homem não é um indivíduo isolado, mas um ser social que faz a história e nela se faz.

Os atores-chave atuais foram incluídos pela necessidade de conhecer a dinâmica dos procedimentos de seleção na instituição pesquisada nos últimos anos, e as ações voltadas à inclusão social já realizadas em âmbito institucional.

O referencial ético para essas entrevistas foi o descrito por Brooks, Riele e Maguire (2017, p.132), para coletas de dados com atores entendidos como "de elite", na qual é necessário entender as relações de "identidade, poder e posicionamento" estabelecidas entre pesquisador e (potenciais) pesquisados.

Devido o impedimento de contato presencial, em razão do período pandêmico, os convites para as entrevistas foram enviados por e-mail ou telefone e estas realizadas por meio de videoconferência na plataforma *google meet*, com gravação para posterior análise, em consonância com o descrito por Meihy e Ribeiro (2011, p.12).

Para a análise do *corpus* documental proveniente das entrevistas, adotamos o referencial metodológico de história oral, proposto por Meihy e Ribeiro (2011). Os autores classificam três formas de história oral passíveis de serem aplicadas nas pesquisas acadêmicas e institucionais: instrumental (que serve de apoio), plena (que considera apenas as narrativas) e híbrida (que permite o cruzamento entre entrevistas e análise documental) (MEIHY E RIBEIRO, 2011, p.15).

Nos utilizamos dessa última (híbrida), que permite “um trabalho de maior abrangência” ao admitir sua utilização correlacionando-a a fontes diversas, como documentos cartoriais, memórias escritas, dados estatísticos, literatura, reportagens e produtos historiográficos (MEIHY E RIBEIRO, p.16). Diante disso, concluída a transcrição e análise das entrevistas, procedemos com o diálogo com outras fontes documentais.

A outra etapa da pesquisa documental, a quantitativa, trabalhou com dados fornecidos pela fundação responsável pelo processo seletivo, por intermédio do órgão competente no IFPR, a DIRAC (Diretoria de Registro e Acompanhamento Acadêmico). Contudo, devido à insuficiência de informações consolidadas disponibilizadas por esse órgão, foi necessário

solicitar dados descentralizados, diante do que, o fizemos com os mesmos *campi* selecionados para o levantamento de dados qualitativos da pesquisa de campo, os quais discorreremos mais a frente.

A partir de nossa solicitação formal, via *e-mail* institucional ou sistema eletrônico de informações da instituição (Sei), recebemos tanto dados de primeira mão (listas de matrículas) quanto de segunda mão (em tabelas já organizadas), sendo:

1) da Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNTEF-UTFPR): dados de matrículas efetivadas referentes a dois processos seletivos anuais para os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPR (para ingresso em 2019 e ingresso em 2020), em que consta a forma de entrada (por cota ou ampla concorrência);

2) das secretarias acadêmicas dos *campi* Foz do Iguaçu, Irati, Jacarezinho, Paranaguá, Telêmaco Borba e Umuarama: dados de matrículas efetivadas referentes a quatro processos seletivos anuais para os cursos integrados, para ingresso de 2014 a 2018, e dados de concluintes de 2017 a 2021, por cotas e sem cotas. Outros dois *campi* foram convidados, contudo, ainda que autorizados pela direção geral, e após vários contatos de julho/2020 a abril/2022, não nos atenderam em nossa solicitação de disponibilização de dados institucionais.

Quanto ao objetivo específico 2, a aplicação de questionários a diretores (as) de *campi* e de colégios estaduais foi realizada por meio virtual, utilizando a ferramenta *google formulários*. Como referencial para nos guiar na elaboração e aplicação desses questionários, novamente buscamos por Gil (2002, p.114-117), que nos orienta quanto aos procedimentos para utilizar esse instrumento e nos adverte para elementos indispensáveis à sua utilização.

Para a análise dos dados dos questionários, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011, p.123-172), que preconiza quatro etapas: I) organização da análise (com a pré-análise e a leitura flutuante); II) codificação (que transforma dados brutos em representações do conteúdo do *corpus*); III) categorização (divisão dos componentes encontrados em rubricas ou categorias) e IV) inferência (a interpretação lógica do conteúdo analisado).

Como recurso tecnológico, Bardin (2011, 173-198) também admite o uso de programas informatizados capazes de auxiliar a análise de conteúdo, ainda que a autora advirta que o uso desses sistemas deve ser feito em conjunto com um olhar atento do (a) pesquisador (a).

Nessas condições, utilizamos como apoio o *software* gratuito e com fonte aberta Iramuteq versão 0.7 alpha 2, que se ancora no *software* estatístico R versão 3.6.3, com particular utilidade para apontar as informações mais recorrentes nos discursos (etapa I) e suas associações lógicas. Para isso, utilizamos as funcionalidades “nuvem de palavras”, “análise de similitude”, “análise de similitude hierárquica” e “classificação hierárquica descendente” (ou

método de Reinert).

A nuvem de palavras é uma representação visual que se baseia na importância dos vocábulos presentes no documento analisado, se atendo à frequência absoluta de aparições. Quanto maiores as dimensões (largura x altura) e mais centralizada a palavra no espaço da imagem, mais recorrente nos discursos dos sujeitos.

A análise de similitude consiste em uma representação visual no formato de dendrograma (semelhante a ramificações de uma planta), a qual considera associações, ou similaridades, entre os termos presentes no material analisado. A análise de similitude hierárquica é uma imagem que se origina do dendrograma e se difere deste por delimitar as classes de palavras correlatas em polígonos.

A classificação hierárquica descendente agrupa os termos similares em classes (também chamadas de categorias ou *clusters*), e atribui valores estatísticos que mostram qual a importância de cada palavra nos discursos, com base no teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ).

Para a realização das análises, o material obtido dos participantes, o qual, originalmente, estava em planilhas de Excel (no caso dos questionários on-line) e em gravações de vídeo armazenadas em nuvem (no caso dos grupos focais), foi transcrito e convertido em arquivo de texto unificado no formato .txt, a fim de que fosse identificado integralmente pelo programa de computador.

Nesta etapa informatizada foram excluídos os enunciados das perguntas e as respostas a perguntas fechadas nos questionários, bem como falas da pesquisadora e assuntos desviantes do tema “barreiras ao acesso” que apareceram durante a realização dos grupos focais.

A análise computacional foi sucedida pela leitura nos arquivos brutos, as quais foram realizadas para garantir que todas as informações geradas pelo estudo fossem compreendidas, no exato contexto em que se deram as narrativas. Isso porque, a respeito das ferramentas tecnológicas, como nos informa Bardin (2011, p.144),

A abordagem quantitativa [por meio da qual *softwares* como o Iramuteq trabalham] funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição.

Ainda segundo Bardin (2011, p.145), a abordagem qualitativa, por não depender de frequências suficientemente elevadas para que cálculos se tornem possíveis, nos permite trabalhar com “*corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes”.

Os grupos focais, realizados com estudantes que ingressaram no IFPR por reservas de vagas, foram realizados por videoconferência, na plataforma digital de uso público *google meet*.

Para o recrutamento dos sujeitos, foi disseminado um convite, por integrantes de grêmios estudantis ou representantes de turmas, elaborado pela pesquisadora, em grupos de mensagens instantâneas (aplicativo *whatsapp*) de turmas de cursos técnicos integrados dos oito *campi* incluídos na pesquisa (Figura 1).

Figura 1 - Convite para o grupo focal, encaminhado em grupos de estudantes do IFPR

**Você gosta de conversar?  
Que tal trocar ideias com estudantes de outros campi e, ainda, ajudar o IFPR a ser cada vez mais inclusivo??**



**Vamos falar sobre as cotas nos cursos integrados??**

Olá, estudante de integrado do IFPR xxx!! Meu nome é Maria Luiza, sou servidora do Campus Telêmaco Borba e estudante de doutorado.  
Estou procurando estudantes que queiram participar de uma conversa online sobre as cotas.  
Esse link xxxxxxxxxxxxxxxxxxx contém algumas perguntas breves que ajudarão a nos comunicarmos com interessados (as).  
Aqueles e aquelas que aceitarem nosso convite poderão participar se pai/mãe ou responsável autorizar. Sua opinião é muito importante para fazermos um IFPR ainda mais inclusivo! Participe!

Fonte: A autora (2021) a partir de imagens de IFPR (2021)

O *link* (endereço eletrônico) mencionado no convite apresentado contém o conjunto das perguntas reproduzido no quadro 1, as quais compõem o que denominamos “questionário pré-grupo focal”.

Quadro 1 - Questionário pré-grupo focal

- Você está matriculado/matriculada em curso técnico integrado do IFPR?**
- Em que *campus* do IFPR você estuda?**
- Qual a sua idade?**
- Que ano está cursando no IFPR?**
- Você se inscreveu no processo seletivo por cotas ou por ampla concorrência?**
- Nos conte brevemente como soube do processo seletivo do IFPR e o que te motivou a se inscrever.**
- Cite de três a cinco palavras que vinham à sua cabeça quando ouvia falar em IFPR antes de começar a estudar nesta instituição.**
- Mencione de três a cinco fatores que você acreditava que dificultariam frequentar o IFPR.**
- Cite de três a cinco palavras que vêm à sua cabeça quando ouve falar em IFPR hoje, como estudante desta instituição.**
- Como estudante do IFPR, mencione três a cinco motivos que dificultam sua permanência na instituição.**
- Caso preencha os requisitos de pesquisa, você aceita participar de uma conversa com estudantes de outros *campi*, por videoconferência, sobre o processo seletivo e as cotas no IFPR? (nesse caso entraremos em contato e solicitaremos sua assinatura em Termo de Consentimento de Pesquisa, bem como de seu/sua responsável).**
- Sua participação é muito importante para a pesquisa. Se aceita, por gentileza, nos informe seu nome e um contato, que pode ser e-mail ou telefone/*whatsapp* (não esqueça de colocar o DDD).**

Fonte: A autora (2021)

Para nos subsidiar na técnica do grupo focal, recorremos a Gatti (2012) e Barbour (2009). Gatti (2012, p.8) informa que esse método, que inicialmente era usado em pesquisas de mercado, passou a ter uso mais frequente em pesquisas de ciências sociais e humanas na década de 1980, por ser um bom instrumento de levantamento de dados.

Barbour (2009, p.39-40) exemplifica como um dos usos do grupo focal a investigação da não adesão ou não aceitação de serviços, como as barreiras para se realizar um exame, tratamento ou outro que explore questões do tipo “Por que não?”. Nosso problema de pesquisa tem como cerne as perguntas “Por que não é preenchido com facilidade o percentual de cotas por estudantes cotistas? Que barreiras ainda impedem alguns estudantes de acessarem os cursos técnicos integrados do IFPR?” O método não busca culpabilizar quem não aderiu, mas pode indicar fatores nos quais se pode agir para melhorar a adesão.

Da mesma forma que fizemos com o grupo dos (as) diretores (as), a análise dos grupos focais foi realizada pelo método de análise de conteúdo e com o apoio da ferramenta informatizada Iramuteq.



## A escolha dos locais para a consecução do objetivo 2

A etapa dos questionários e dos grupos focais, com vistas a atender ao objetivo 2 - foi planejada de forma a serem obtidas informações descentralizadas, que permitissem visualizar diferentes realidades socioeconômicas do Paraná.

Para isso, convidamos a participar da pesquisa um *campus* de cada mesorregião do Paraná, conforme definição do IPARDES, que dispunha desse tipo de instalação do IFPR com, no mínimo, cinco anos de funcionamento, em 2019 (ano em que planejamos a pesquisa), com critérios socioeconômicos adicionais em mesorregiões que dispunham de mais de um *campus* apto, no sentido de desempate (maior presença de pessoas com renda familiar inferior a ½ salário mínimo *per capita*; pior índice de Gini e pior índice Firjan<sup>2</sup>). A aplicação de todos os critérios constam no apêndice A, e resultou em oito *campi* selecionados para representarem o IFPR nesta pesquisa:

Foz do Iguaçu (oeste); Irati (sudeste); Ivaiporã (norte-central); Jacarezinho (norte pioneiro); Palmas (sudoeste); Paranaguá (metropolitana de Curitiba) Telêmaco Borba (centro-oriental) e Umuarama (noroeste). Por não sediarem *campus* com mais de cinco anos de atividade em 2019, as mesorregiões centro-sul e centro-ocidental não participaram do estudo.

A Figura 2 mostra todas as unidades do IFPR (em verde os *campi*, em azul os *campi* avançados e, em laranja, o centro de referência) e situa os *campi* selecionados (em vermelho) em sua distribuição espacial dentro do estado do Paraná.

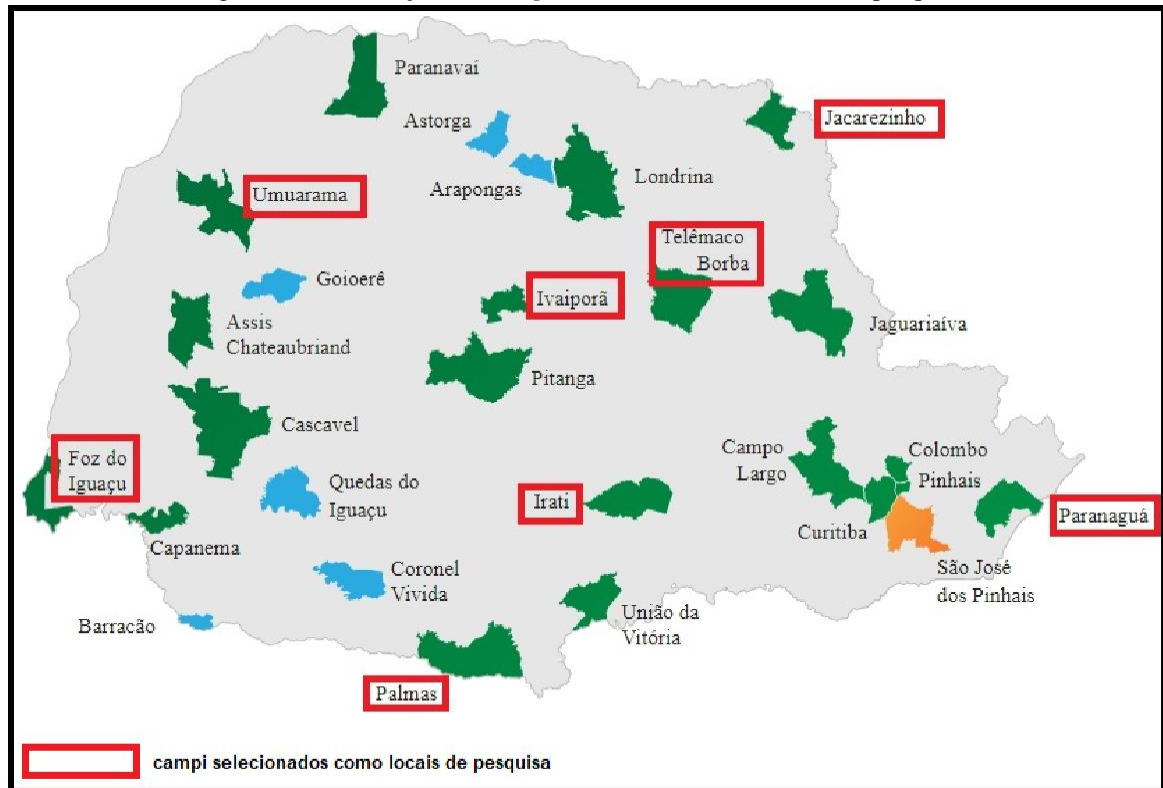
Após a definição dos locais, além da solicitação dos dados quantitativos aos setores responsáveis, que completaram as ações para a consecução do objetivo específico 1, foram feitos contatos para viabilizar a participação de diretores (as) e estudantes.

Os questionários foram encaminhados via formulário on-line a diretoras e diretores de oito *campi* do IFPR (denominado grupo interno) e a 32 diretoras e diretores de escolas/colégios estaduais administrados pela Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná - SEED-PR (denominado grupo externo). A opção por convidar quatro vezes mais sujeitos externos considerou a possibilidade de baixa participação deste grupo.

A seleção dos (as) participantes do grupo interno se referiu aos locais pelos quais são responsáveis. A escolha dos locais na instância estadual seguiu critérios institucionais de dimensionamento e territorialidade: número de estudantes matriculados e distância do *campus* da instituição pesquisada em seus respectivos municípios.

<sup>2</sup> Índice Firjan: é o índice gerado pela Federação das Indústrias do Rio de Janeiro, que contempla as mesmas três variáveis do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e é atualizado anualmente.

Figura 2 – Localização dos *campi* selecionados como locais de pesquisa.



FONTE: Página institucional do IFPR (2019) - adaptado pela autora com os *campi* participantes

Para o procedimento de seleção dos (as) diretores (as) de escolas/colégios estaduais, convidamos profissionais de quatro escolas/colégios por município-sede de *campus* do IFPR, que atendessem às seguintes condições:

- 1) ser diretor (a) de instituição localizada em área urbana;
- 2) ser diretor (a) de uma das duas escolas/colégios com maior número de estudantes do município;
- 3) ser diretor (a) de uma das duas escolas/colégios mais distantes, geograficamente, do *campus* do IFPR do município.

As informações necessárias à definição dos locais foram obtidas do Portal Dia-a-dia Educação, administrado pelo governo estadual, que dispõe de dados de acesso aberto à população de todos os estabelecimentos de ensino do Paraná.

As distâncias entre a escola/colégio e o *campus* do IFPR foram mensuradas pela ferramenta on-line de utilização livre *google maps*. Os quantitativos de estudantes e de distância entre a escola/colégio e o *campus* do IFPR estão apresentados no apêndice B. Após analisados esses critérios, a definição das escolas/colégios cujos (as) diretores (as) foram convidados a participar da pesquisa foram as que constam no quadro 2<sup>3</sup>:

<sup>3</sup> Em razão do sigilo de pesquisa, não serão identificados os colégios que participaram e os que não participaram deste estudo.

Antes do convite aos (às) diretores (as), realizamos pré-teste com um (a) diretor (a)-geral de *campus* do IFPR e com um (a) diretor (a) de colégio estadual (houve uma recusa antes), a fim de verificar inconsistências que poderiam dificultar a compreensão das perguntas pelos (as) participantes. Os instrumentos de pesquisa para os grupos de diretores (as) interno e externo, estão apresentados, respectivamente, nos apêndices C e D.

Justificamos a inclusão do grupo interno por seu conhecimento acerca das dificuldades em atrair estudantes dos grupos preconizados para o IFPR, e a do grupo externo pela proximidade dos (as) gestores (as) com estudantes na fase escolar em que podem participar da seleção. Isso porque ser estudante de escola/colégio estadual é condição obrigatória para concorrer por reserva de vagas pela Lei de Cotas, ainda que o IFPR também disponha de um percentual adicional que não se baseia neste critério (as cotas IFPR).

Quadro 2 - Colégios convidados a participar, segundo critérios de elegibilidade para a pesquisa

Município participante	Colégio com maior nº de estudantes	Colégio mais distante
FOZ DO IGUAÇU	-Colégio Ulysses Guimarães -Colégio Arnaldo Busatto	-Colégio Três Fronteiras -Colégio Carimã
IRATI	-Colégio Antônio Xavier da Silveira -Colégio João XXIII	-Colégio Trajano Garcia -Colégio João de Matos Pessoa
IVAIPORÃ	-Colégio Barbosa Ferraz -Colégio Idália Rocha	--Colégio Barão do Cerro Azul - Colégio Bento Mossurunga
JACAREZINHO	-Colégio Rui Barbosa -Colégio Luiz Setti	-Colégio Anésio de Almeida Leite -Colégio José Pavan
PALMAS	-Colégio Sebastião Paraná -Colégio Dom Carlos	-Colégio Alto da Glória -Colégio Ponciano J de Araujo
PARANAGUÁ	-Colégio Maria de L R Morozowski -Inst. de Educ. Dr Caetano M Rocha	-Colégio Helena Viana Sundin -Colégio Bento M. da Rocha Neto
TELÊMACO BORBA	-Colégio Manoel Ribas -Colégio Wolff Klabin	-Colégio São Francisco de Assis -Colégio Nossa Senhora de Fátima
UMUARAMA	-Colégio Bento Mossurunga -Colégio Pedro II	--Colégio Jardim Cruzeiro --Colégio Parque Jabuticabeira

Fonte: A autora (2019)

Para o grupo interno, assim que houve autorização da Reitoria do IFPR, bem como a aprovação pelos Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (parecer UEPG 4.015.290) e do Instituto Federal do Paraná (parecer IFPR 4.077.593), os convites e o *link* para o formulário on-line foram enviados pela própria pesquisadora para o *e-mail* institucional dos (as) diretores (as) - gerais, a partir de um *e-mail* domínio@ifpr.edu.br.

Para o grupo externo, o formulário on-line foi enviado por *e-mail* pelo setor responsável dos oito Núcleos Regionais de Educação (NRE) aos quais estão circunscritos os municípios

participantes: Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Pato Branco (responsável pelo *campus* Palmas), Paranaguá, Telêmaco Borba e Umuarama,

Devido ao baixo número de retornos no grupo externo em resposta aos NRE (apenas quatro participantes), houve autorização para contato telefônico da pesquisadora diretamente com os (as) diretores (as), a fim de explicar brevemente sobre a pesquisa e confirmar o recebimento do *e-mail*. Nesse caso, o link para o questionário foi enviado ao *e-mail* institucional informado pelo (a) próprio (a) diretor (a) ou pela secretaria local.

Após essa comunicação, foi obtida a participação de mais quatorze diretoras e diretores, totalizando dezoito participações (outros quatorze, novamente, optaram pela não-participação). O não preenchimento do instrumento de pesquisa após quatro contatos da pesquisadora (sendo pelo menos um por telefone e os demais por e-mail) com o (a) convidado (a) foi considerado como recusa.

O convite aos (às) estudantes, para participarem dos grupos focais, foi intermediado por estudantes que participam de grêmios estudantis nos oito *campi* selecionados. Informamos a esses (as) representantes sobre a pesquisa e os (as) mesmos (as) disseminaram o convite entre seus pares, por meio de aplicativo de mensagens (*whatsapp*). Aqueles (as) que demonstraram interesse repassaram seu endereço de *e-mail* ou número de *whatsapp* à pesquisadora, em um link disponibilizado para essa finalidade.

Com esse banco de dados, a pesquisadora enviou todas as informações necessárias ao (à) estudante e pai/mãe/responsável a respeito do instrumento da pesquisa e da necessidade de assinaturas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Os grupos focais foram realizados em ambiente virtual em duas sessões que não conflitaram com horário de aulas. A primeira foi realizada em um sábado à tarde (com início às 16 horas e duração de uma hora e quarenta e sete minutos), e a segunda em uma quinta-feira à noite (com início às 19 horas e duração de uma hora e dezoito minutos). Participaram, no total, treze estudantes, de sete *campi* (Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Palmas, Telêmaco Borba e Umuarama). Duas relatoras acompanharam as sessões, em consonância ao que propõe Gatti (2012, p.24), a qual informa que “há várias maneiras de registrar as interações. Uma delas é o emprego de um ou dois relatores, que não interferem no grupo e fazem anotação cursiva do que se faz e do que se fala”.

Todas as etapas envolvendo a participação de seres humanos deste estudo – entrevistas com atores-chave, aplicação de questionários a diretores (as) e grupos focais com estudantes de ensino médio integrado - respeitaram, rigorosamente, os protocolos de pesquisas com seres

humanos estabelecidos pelo sistema CEP/CONEP.

No que concerne aos aspectos éticos, informamos que a primeira providência da pesquisadora foi a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEP UEPG), como instituição proponente, e ao respectivo Comitê de Ética do Instituto Federal do Paraná (CEP IFPR), como coparticipante. Também foi necessária a autorização protocolar da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR) para os contatos telefônicos e encaminhamento dos questionários on-line a diretores (as) dos colégios participantes.

Os pareceres de aprovação do CEP UEPG e CEP IFPR foram obtidos em 08 de maio de 2020 e 09 de junho de 2020, respectivamente. O documento de autorização da SEED/PR vinculou seu parecer ao do CEP UEPG, portanto, assim que este comitê emitiu parecer favorável, a pesquisa foi autorizada automaticamente.

Em razão da pandemia COVID-19 se estender por longo período e impossibilitar a coleta de dados presencial com estudantes, submetemos emenda solicitando autorização de grupo focal on-line, como forma de evitar riscos sanitários aos (às) participantes naquele momento em que o isolamento era crucial. Os pareceres de aprovação da emenda foram obtidos em 14 de abril de 2021 e 21 de maio de 2021, pelo CEP UEPG e CEP IFPR, respectivamente.

A todos (as) os (as) participantes (atores-chave, diretores (as) e estudantes) foi exigido o TCLE e às pessoas com menos de 18 anos, este foi dirigido a pai/mãe/responsável, com exigência simultânea do TALE.

Em casos em que houve impossibilidade de impressão dos documentos de pesquisa pelo (a) participante, a autora os enviou via Correio, e a devolução dos assinados se deu em meio virtual, por fotografia, preservando a legibilidade.

O modelo de TCLE utilizado para as entrevistas e questionários semi estruturados voltados a diretores e diretoras está apresentado no apêndice E. O modelo de TCLE utilizado para os (as) pais/mães/responsáveis de estudantes participantes e seu respectivo modelo de TALE estão apresentados nos apêndices F e G, respectivamente.

Os resultados de todos os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa foram organizados em 04 (quatro) capítulos, que compõem a presente tese.

Os dois primeiros capítulos respondem ao objetivo específico 1 (Conhecer os dois marcos legais para esta tese - a Lei n. 11.892/2008 e a Lei n. 12.711/2012 – no que concerne à inclusão de estudantes das frações mais pobres da classe trabalhadora nos IFs e, mais especificamente no IFPR).

O capítulo 1 faz uma aproximação do referencial teórico com o campo de pesquisa:

trabalho e educação em Marx, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em sua institucionalidade voltada à educação integral e as especificidades do IFPR. O capítulo 2 trata das barreiras históricas ao acesso em instituições federais de ensino superior e técnico e aborda a Lei de Cotas e sua contribuição para o acesso das frações mais pobres da classe trabalhadora nessas instituições públicas. O estado da arte sobre as cotas nos IFs e os dados institucionais referentes à ocupação das vagas reservadas a estudantes preconizados (as) por lei estão descritos neste segundo capítulo.

O capítulo 3 visa atender ao objetivo específico 2 (Circunscrever as barreiras que ainda permanecem e dificultam o acesso de estudantes que fazem jus às cotas nos cursos integrados do IFPR, as quais denominamos barreiras residuais). Nesse, apresentamos os resultados da pesquisa de campo realizada, elencando as barreiras residuais ao acesso no IFPR, agrupadas em: I) barreiras institucionais; II) barreiras territoriais e de locomoção; III) barreiras socioeconômicas e IV) barreiras invisíveis/simbólicas.

O capítulo 4 propõe responder ao objetivo específico 3 (Discutir as contradições e intersecções entre essas barreiras residuais e o direito educacional contemplado na proposta dos IFs, na Lei de Cotas e na dinâmica institucional do IFPR). Esse traz outros estudos que já se debruçaram sobre o acesso por cotas nos IFs pelo Brasil e os compara com nossos achados. A partir disso, discutimos o paradoxo existente entre as políticas educacionais voltadas à inclusão e as barreiras residuais aqui encontradas, refletindo sobre os limites e possibilidades dos discursos, intenções e legislações na sociedade capitalista, reconhecidamente desigual.

## **CAPÍTULO 1 – APROXIMAÇÃO COM O CAMPO: A INSTITUCIONALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFs) E O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR)**

A Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008a) instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que se inserem nessa organização junto a outras instituições de educação técnica, superior e de pós-graduação já existentes, denominadas Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Colégio Pedro II, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Trata-se de uma rede que adota a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que tem como premissas a integração e a articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, colocadas em prática por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão, em constante diálogo com as políticas sociais e econômicas, em especial as com enfoques locais e regionais (BRASIL, 2008b).

Os IFs são a institucionalidade central da Rede Federal, bem como desta tese, cuja organização metodológica estabelece como primeiro marco legal de interesse acadêmico a, já mencionada, Lei n. 11.892/2008, dada sua posição essencial a qualquer debate em torno das contribuições sociais e educacionais dessas instituições.

A instituição em que esta pesquisa foi realizada é o Instituto Federal do Paraná (IFPR), o único IF paranaense até o período deste estudo, e o qual se destaca pela disposição para a inclusão de estudantes, frequentemente, pouco contemplados em instituições federais, ao superar, como nenhum outro, o percentual de reserva de vagas exigido em legislação para esses fins.

No capítulo de abertura, fizemos a aproximação do referencial teórico que subsidia esta tese com o campo de estudo. Iniciamos com nosso entendimento de trabalho e educação em Marx e prosseguimos com um breve histórico das instituições federais de ensino profissional/técnico e do IFPR, mostrando as mudanças no público predominante em cada institucionalidade ao longo de um século, a institucionalidade proposta pelos IFs - que completam quinze anos em 2023 - e as especificidades do IFPR, sobre o qual nos debruçamos.

### **1.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO: O REFERENCIAL MARXISTA PARA A INSTITUCIONALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

A educação integral dos sujeitos, que proporcione conhecimento para o mundo do trabalho e para a vida, é a que defendemos como necessária aos filhos e filhas da classe trabalhadora

nesta tese. O referencial teórico do qual partimos para esta defesa é o que contempla trabalho e educação e os princípios da politecnicidade e da omnilateralidade, presentes na obra de Karl Marx (1818-1883) e autores de marxistas que o sucederam.

Em princípio, Marx defende que é por meio do trabalho que o homem se diferencia dos outros animais e produz seus meios de sobrevivência, satisfazendo tanto suas necessidades primárias quanto aquelas que surgem a partir de desdobramentos sociais (DAL LIN E SCHLESENER, 2016, p.64).

Contudo, é sobre a forma de trabalho determinada pelo modo de produção capitalista (pautada na divisão social do trabalho, na propriedade privada dos meios de produção e no condicionamento do corpo para o trabalho fabril) que o autor alemão empreende suas críticas (DAL LIN E SCHLESENER, 2016, p.64). Face a isso, é imprescindível que sejam criadas alternativas “para chegarmos ao trabalho como, de fato, ele pode e deve ser realizado pelo ser humano” (DARCOLETO, 2016, p.98).

Ainda que os temas “educação”, “ensino” ou “formação profissional” não tenham sido exibidos em sua obra isoladamente (MOURA; LIMA FILHO E SILVA., 2015), é possível encontrar trechos explícitos em seus registros, que podem atestar a importância que Marx conferia ao processo educativo (SAVIANI, 2018).

Para conhecer o sentido da relação trabalho/educação na concepção de Marx, é necessário entender como vive um trabalhador que não passou por um processo de educação que o capacite para raciocinar além do que lhe é imposto, e que, justamente por isso, se torna interessante ao sistema hegemônico. Segundo Sousa Junior (1999), no entendimento marxiano, a sociedade capitalista concebe o trabalhador apenas como uma força produtiva, ou um simples elemento do processo de produção de valor (de mercadoria). Nas palavras do próprio Marx, isso ocorre “na fábrica propriamente dita, por meio da transformação do trabalhador em acessório autoconsciente de uma máquina parcial” (MARX, 2013, p.368), em um mecanismo em que:

Cada máquina parcial fornece à máquina seguinte sua matéria-prima, e uma vez que todas atuam simultaneamente, o produto encontra-se tanto nos diversos estágios de seu processo de formação como na transição de uma fase da produção a outra (MARX, 2013, p.308).

O trabalho conjunto de muitas ‘máquinas parciais’ e por muito tempo, é interessante ao capital por consolidar um meio de exploração da força de trabalho, pois,

Da especialidade vitalícia em manusear uma ferramenta parcial surge a especialidade vitalícia em servir a uma máquina parcial. Abusa-se da maquinaria para transformar o trabalhador, desde a tenra infância, em peça de uma máquina parcial.



Desse modo, não apenas são consideravelmente reduzidos os custos necessários à reprodução do operário como também é aperfeiçoada sua desvalida dependência em relação ao conjunto da fábrica e, portanto, ao capitalista (MARX, 2013, p.332).

Em tais circunstâncias, o trabalhador vive uma relação de estranhamento, escravidão, fadiga e simples sobrevivência, que o impede de se libertar como ser humano (ESTRELA, 2017). Disso, as propostas marxianas para educação nascem do objetivo de revolucionar as relações burguesas e construir condições materiais que levem ao livre desenvolvimento do homem como ser não-alienado, e dotado de uma formação verdadeiramente omnilateral (SOUSA JUNIOR, 1999).

O termo “omnilateralidade” é mencionado por autores que se debruçam sobre a problemática da educação em Marx e de formação da classe trabalhadora, assim como outro, de grande interesse desta tese, que é “politecnicidade”<sup>7</sup>.

A despeito das nomenclaturas, para Sousa Junior (1999), na concepção marxista destes termos, politecnicidade se refere a um tipo de formação do trabalhador no âmbito da produção capitalista, e se refere a uma série de habilidades e conhecimentos técnicos úteis à produção social. Trata-se de uma definição menos ampliada do que propõe Ramos (2008) e ratificada por Krawczyk (2012), partindo da discussão do ensino técnico integrado. Esta última considera politecnicidade como “uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008 E KRAWCZYK, 2012).

Omnilateralidade (também encontrada na literatura como “onilateralidade”, sem qualquer prejuízo do significado) se refere ao homem que se libertou das determinações da sociedade burguesa e representa uma formação ampla do homem enquanto ser livre que se constrói a partir de relações livres (SOUSA JUNIOR, 1999). Do ponto de vista do processo formativo, essa omnilateralidade implica a integração de três dimensões fundamentais da vida, que orientam a prática social: trabalho, ciência e cultura (RAMOS, 2008)<sup>4</sup>.

Estas duas nomenclaturas são essenciais tanto à contribuição de Marx para a área da educação, como de seu contemporâneo e parceiro em algumas obras, Friedrich Engels (1820-1895). Cabe destacar que as obras de ambos se fizeram interessantes à concepção teórica dos institutos federais, tanto diretamente quanto inspirando outros autores, e ainda que nem sempre houvesse concordância de pensamento entre estes dois referenciais.

O estudioso italiano Mario Alighieri Manacorda (1914-2013) se debruçou em analisar

<sup>4</sup> Os termos “omnilateralidade” e “politecnicidade” foram discutidos com profundidade no artigo “Politecnicidade e omnilateralidade em Marx”, de Justino de Sousa Junior (1999) e no artigo “Concepção do ensino médio integrado”, de Marise Ramos (2008).

as contribuições de Marx e Engels para a educação da classe trabalhadora - com destaque para o primeiro. Nesse sentido, na obra “Marx e a pedagogia moderna”, Manacorda (2007, p.35) identificou a existência de textos que evocam a pedagogia de forma explícita, notadamente em três programas políticos cruciais para o movimento operário, de 1847 a 1875.

I) às vésperas da revolução de 1848, tanto no texto “*os Princípios do Comunismo*”, escrito por Engels, em 1847, quanto em “*o Manifesto do Partido Comunista*”, de Marx e Engels;

II) em 1866, no manuscrito “*As Instruções*” para a primeira Associação Internacional dos Trabalhadores; e

III) em 1875, com a “*Crítica ao programa de Gotha*”, para o primeiro Partido Operário Unitário, na Alemanha (MANACORDA, 2007, p.35-36).

No texto “*Os Princípios do Comunismo*”, considerado uma prévia do que viria a ser o “*Manifesto do Partido Comunista*”, Engels defende a superação da histórica divisão do trabalho, a qual leva à alienação do trabalhador, que passará a ser chamado de “homem unilateral” em obras do autor de 1847 (MANACORDA, 2007, p.38-42).

É nesse sentido que, no parágrafo n. 20 do manuscrito de Engels, a educação almejada aparece no sentido de libertar o indivíduo do caráter alienado imposto pelo sistema vigente à época:

Por consiguiente, desaparecerá del todo la división del trabajo, minada ya en la actualidad por la máquina, la división que hace que uno sea campesino, otro, zapatero, un tercero, obrero fabril, y un cuarto, especulador de la bolsa. La educación dará a los jóvenes la posibilidad de asimilar rápidamente en la práctica todo el sistema de producción y les permitirá pasar sucesivamente de una rama de la producción a otra, según sean las necesidades de la sociedad o sus propias inclinaciones. Por consiguiente, la educación los liberará de ese carácter unilateral que la división actual del trabajo impone a cada individuo (ENGELS, 1847, p.14).

A partir desses escritos de Engels, Trindade (2018, p.202) explica que a unilateralidade é uma manifestação direta da divisão do trabalho, bem como da propriedade privada, e se baseia em relações de produção capitalistas.

Segundo Manacorda (2007, p.38), na visão engeliana, o ensino industrial - aquele que une ensino e trabalho produtivo - busca à omnilateralidade em substituição à unilateralidade, ou seja, busca capacitar os indivíduos não apenas para exercerem uma única função, mas para assimilarem todo o sistema de produção e satisfazerem tanto à sociedade quanto suas inclinações pessoais.

Diante deste entendimento, omnilateralidade efetivamente só seria possível em uma sociedade livre, pois, não se trata de uma quantidade de informações técnicas e práticas referentes ao processo produtivo capitalista, mas uma totalidade de manifestações humanas passível de ser construída apenas na totalidade das relações estabelecidas pelos homens

(SOUSA JUNIOR, 1999).

Cabe informar, ainda, que, em seus “*Esboços de uma crítica da economia política*”, de 1844, Marx e Engels concordam que a ausência da politecnicidade torna a vida do trabalhador mais desgastante. Isso se evidencia na observação de que o operário, quando limitado a uma função e impossibilitado de desenvolver outra, “somente pode viver se agregado a uma máquina particular num trabalho particular” (MANACORDA, 2007, p.41).

Se, pelo menos aparentemente, a educação aparecia na obra de Marx apenas de forma discreta até então, a preocupação com esta área passa a ganhar maior espaço nos anos 1860.

Em “*Instruções*”, Marx redigiu um texto endereçado aos delegados do Conselho Geral Provisório que estavam convocados a participar do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores - realizado em 1866, em Genebra - no qual teceu considerações sobre pontos de interesse geral (SAVIANI, 2018).

Desse texto, surge uma “autêntica e pessoal definição do conteúdo pedagógico do ensino socialista”, que põe fim a quaisquer dúvidas sobre a adesão de Marx à politecnicidade, ao propor a educação de crianças e adolescentes de nove a dezessete anos em um programa de formação que incluía três áreas: intelectual, física e tecnológica, e visava elevar a classe operária acima das classes média e superior (MANACORDA, 2007, p.43). Saviani (2018), estudioso brasileiro de Marx, associa este pensamento ao entendimento marxiano de que “o homem não nasce homem, ele se forma homem pelo trabalho”.

Marx vê com grande interesse a emancipação humana (SOUSA JUNIOR, 1999), e, mediante esta proposta de educação, expõe a necessidade de substituir uma população de operários tradicionais (unilateral), pela absoluta disponibilidade do homem que pode exercer outras funções (omnilateral), indo ao encontro das escolas politécnicas, nas quais, segundo o próprio, os filhos dos operários aprendem sobre tecnologia e sobre manejo prático de diferentes instrumentos usados na produção (MANACORDA, 2007, p.46).

Com relação a nomenclaturas, o entendimento de Manacorda (2007, p.48) é de que o politecnicismo - termo alusivo à politecnicidade - faz referência ao tema da disponibilidade para executar vários trabalhos, ou à multiplicidade da atividade, e nesse sentido, traz um exemplo dos próprios Marx e Engels, no livro “*A ideologia alemã*”, de uma sociedade (mais especificamente a sociedade comunista) em que o pintor não é apenas um pintor, mas um homem que também pinta. Na obra mencionada, “O homem da sociedade comunista - o homem total - será capaz de transitar livremente de uma tarefa a outra. De ser pescador, caçador, pastor e crítico. De exercer, sem coações, as tarefas do trabalho manual e do trabalho intelectual” (MARX E ENGELS, 2001, p.18-19).

Por sua vez, a tecnologia significa o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem, em uma plena e total manifestação de si mesmo, que passa a não mais se limitar a apenas um aspecto - ou manual ou intelectual - da atividade produtiva (MANACORDA, 2007, p.48).

Um terceiro momento em que a pedagogia marxiana fica evidente se dá em publicação de 1875, com “as Notas à margem ao programa do partido operário alemão”, conhecidas, ainda, como “*Crítica ao programa de Gotha*”. Trata-se de uma interferência na redação de um sistema político que unificava dois partidos operários alemães (MANACORDA, 2007, p.53). Nessas notas, Marx critica o conteúdo vago de um trecho do documento que se refere às instituições de ensino, defendendo que “o parágrafo sobre as escolas deveria exigir, pelo menos, escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com as escolas públicas” (MARX, 2009, p.14).

Por meio da pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas, realizados por nós, concebemos que, com essas contribuições datadas do século XIX, Marx - e com os devidos créditos a Engels - é o referencial teórico fundamental para a educação preconizada para ser ministrada em todos os institutos federais.

Corroborando com essa informação publicação de Pacheco (2020), a qual menciona que essas instituições foram estabelecidas no entendimento marxiano de politécnica, com a formação intelectual, corporal e tecnológica capazes de alçar a classe operária a patamares superiores às classes dominantes, e da omnilateralidade, que envolve o trabalho, a ciência, a cultura e a educação física.

Ademais, de acordo com informações obtidas do mesmo autor, em entrevista para esta tese, em razão de sua atuação como coordenador da expansão da Rede Federal, que culminou na criação dos IFs<sup>5</sup>:

A função que orientava a equipe do Ministério da Educação, especialmente da SETEC, vinha de pessoas com uma formação política sólida, de concepção de uma educação politécnica, inspirada na formação humana integral, no Marx, e outros estudiosos do tema (Entrevistado 1).

Em âmbito coletivo, do ponto de vista de sociedade, ao atuar sobre os sujeitos, o ensino politécnico contribui para o desenvolvimento das condições necessárias à transformação social (MOURA; LIMA FILHO E SILVA, 2015), explicitamente posta por Marx.

<sup>5</sup> E.M.P, entrevistado 1 é Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, tem mestrado na mesma área e especialização em Ciências Políticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi Secretário Municipal de Educação de Porto Alegre/RS, Secretário Municipal da Educação no município de Canoas/RS e Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/RS. Foi o coordenador da expansão da Rede Federal, SETEC/MEC, de 2005 a 2012 (trecho extraído da Plataforma Lattes em 12/2020 e resumido pela pesquisadora). Entrevistado 1 me concedeu entrevista por videoconferência de sua residência, em Porto Alegre, na manhã de 05 de novembro de 2020.

Face ao reconhecimento da necessidade de oferecer aos indivíduos, simultaneamente, educação profissional e intelectual (continuado por autores marxistas ao longo do tempo), o foco da nova institucionalidade é romper com a dualidade educacional.

Em nosso país, Ciavatta e Ramos (2011) esclarecem que a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional é algo que ocorre desde os tempos do Brasil Colônia, em que a separação entre a educação geral, como preparação para os estudos em nível superior e a preparação imediata para o mercado de trabalho, voltada às exigências produtivas, mantinha a desigualdade entre as classes sociais. Trata-se de uma conformação interessante à classe dominante, pois, se constitui em uma forma sutil e eficaz de restringir o acesso da classe trabalhadora aos níveis de conhecimento mais altos (ESTRELA, 2017).

Em oposição a isso, a proposta dos cursos técnicos integrados tem como pano de fundo a luta da democratização no Brasil (KRAWCZYK, 2012; RAMOS, 2008) e a intenção de formar cidadãos ao mesmo tempo atuantes no mundo do trabalho e com visão crítica e intelectual (PACHECO, 2009; KRAWCZYK, 2012), em um entendimento de educação “como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano” (IFPR, 2011).

Trata-se de algo que vai ao encontro do descrito por Costa e Machado (2021), as quais defendem que o (a) estudante precisa visualizar os conteúdos acessados no âmbito interno à sala de aula como pertencentes à sua realidade, ou, ainda como algo próximo a ele (a), e não, meramente, limitado a formulações teóricas.

O meio escolhido para abranger todas essas áreas é articular ensino propedêutico e ensino técnico com pesquisa (criação de novas tecnologias) e extensão (interação com a realidade da comunidade), como salientado pelo entrevistado 1:

Então esta concepção de ensino médio integrado é importante mas não é uma coisa simples, então tem que ter compreensão disso, tem que fazer planejamento integrado também, e isso tem que estar estendido não só para o ensino, mas para ensino, pesquisa e extensão [...] essa integração, essa integralidade tem que envolver a comunidade, inclusive (Entrevistado 1).

No aspecto coletivo, é necessário entender que a dualidade na educação é uma manifestação da dualidade social existente no modo de produção capitalista (KRAWCZYK, 2012), em que poucos detêm o conhecimento intelectual e comandam, em detrimento de muitos, que só dispõem do conhecimento prático e executam.

Diante desses dois aspectos - individual e coletivo - se busca, como resultado da formação integrada, o preparo de cidadãos com voz ativa, formados para o exercício da cidadania e capazes de construir uma sociedade menos desigual, mais humana e sustentável

(IFPR - PDI, 2018).

Além da formação em nível médio, a ascensão em escolaridade é estimulada pelos IFs por meio da verticalização, um processo que inicia com o ingresso nos cursos técnicos integrados e continua nos próximos níveis (graduação e pós-graduação), e que pode ocorrer mesmo que o (a) estudante opte por outras áreas do conhecimento.

A verticalização aparece em documentos institucionais que regem as ações dos IFs, a exemplo do IFPR, em que desponta entre os princípios norteadores, conforme consta no Art. 3º da Resolução n. 13/2011 do Conselho Superior desta instituição:

Art. 3º O Instituto Federal do Paraná, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores.

I – compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;

**II – verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;**

III – eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;

IV – inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas;

VI – compromisso com a natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União; e

V – produção de conhecimento legitimado mediante a interação com a realidade (IFPR, /2011 - grifo nosso).

Consoante a essa perspectiva que se abre aos egressos, o interesse de estudantes de IFs em dar continuidade aos estudos já foi registrado em pesquisas como a de Oliveira; Moreira e Silva (2014), com concluintes de cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRN, na qual 99,3% dos 138 participantes externalizaram a vontade de ingressar em algum curso de graduação.

Vemos em resultados como este uma expressão do que se busca com a verticalização, ou seja, um movimento no qual os (as) estudantes e egressos (as) dos cursos técnicos integrados passam a vislumbrar novos caminhos, para além de uma máquina em uma indústria ou de mera repetição de ações subordinadas. É necessário, contudo, informar que a concepção de uma educação que conduza esses (as) estudantes a novas perspectivas não existia em outros tempos.

## 1.2 BREVE HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A educação profissional no Brasil tem uma história centenária, e as mudanças de institucionalidade acompanharam a conjuntura política e econômica do país, desde o início do século XX, até o projeto em vigor, o qual nos propomos a estudar.

Em 1909, marco inicial das escolas profissionais administradas pelo governo federal, as

intituladas “Escolas de Aprendizizes Artífices”, criadas pelo então presidente Nilo Peçanha, se pautavam em um discurso de formação gratuita para o trabalho prático, em nível primário, de meninos considerados como “desafortunados” (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010a) e sem qualquer vínculo com as escolas comuns, que, pelo contrário, proporcionavam educação humanista à elite e não contemplavam formação para o trabalho (AMORIM, 2019, p.21). Os aprendizes artífices atendidos tinham de 10 a 13 anos e a instituição assumia dupla função, que consistia em ensinar uma profissão ao mesmo tempo que formava um cidadão afastado do vício e da miséria (LEMOS JUNIOR, 2016).

Após esse início de Rede Federal de caráter moral-assistencialista (BRASIL, 2008b), outras institucionalidades surgiram, nas décadas seguintes: Liceus Industriais (1937), Escolas Industriais e Técnicas (EIT) (1942), Escolas Técnicas Federais (1959) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (início na década de 1970).

Os Liceus Industriais vieram ao encontro do movimento de deslocamento da atividade agroexportadora para a industrial na década de 1930 (governo de Getúlio Vargas) (BRASIL, 2008b) e abandonaram o caráter assistencialista e de adestramento dos “desfavorecidos da fortuna” (AMORIM, 2019, p.15-16). Foi patente, nesse período, a intenção de suprir com mão de obra o mercado nacional (LEMOS JUNIOR, 2016), ao mesmo tempo que pretendia-se “integrar o proletariado à sociedade moderna” (FONSECA, 2001),

As Escolas Industriais e Técnicas substituíram os Liceus ainda no governo Vargas, em 1942, como uma das ações de um programa mais amplo de reforma do ensino brasileiro, conhecido como “Reforma Capanema”, (MEDEIROS NETA *et al.*, 2018), que trouxe como uma novidade a concepção de ensino profissional em nível de ensino médio, com ingresso via exame de admissão (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Outro ponto da reforma foi a possibilidade, a partir de então, de egressos de cursos técnicos acessarem cursos superiores em área equivalente à sua formação (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). Contudo, essa restrição a cursos diretamente relacionados à área do curso técnico cursado ainda não permitia acesso pleno das classes populares ao ensino superior (MEDEIROS NETA *et al.*, 2018).

Ao final da década de 1950, a Lei n. 3.552/1959 (BRASIL, 1959a) estabeleceu, em seu capítulo 1º, que era objetivo das Escolas Técnicas Federais “proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos”, e concedeu a essas novas instituições autonomia didática e de gestão, possibilitada pela condição de autarquia (BRASIL, 1959a; PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010b). A inscrição “prosseguir com os estudos”

denota uma abertura para novas possibilidades a seus egressos e egressas, não mais restringindo o ensino ao mercado de trabalho ou ao prosseguimento a áreas pré-definidas de acordo com o curso técnico.

Nessa mesma conjuntura, a Lei n. 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1961), deixou de lado a concepção de ensino profissional/técnico como voltado a indivíduos das mais baixas classes sociais, e o equiparou ao ensino acadêmico (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010b), em um movimento de “relativo enobrecimento dos cursos técnicos profissionais” (SCHWARTZMAN, 2016, p.206).

Corrêa Leite (2010, p.56) destaca este período como marcado por uma alteração no perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos técnicos, que deixa de ser predominantemente de classes mais baixas e passa a se constituir de estudantes que vislumbram o ensino superior como forma de ascensão social.

Os CEFETs começaram a substituir as Escolas Técnicas Federais ao final da década de 1970, com a Lei n. 6.545/1978, que transformou as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Celso Suckow da Fonseca em CEFET Paraná, CEFET Minas Gerais e CEFET Rio de Janeiro, respectivamente (BRASIL, 1978).

Na década de 1990, com a promulgação da Lei 8.948/1994, pelo então presidente Itamar Franco (1992-1994), foi implantado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (BRASIL, 1994), a partir da qual outras Escolas Técnicas Federais do Brasil também foram transformadas em CEFETs. Essa mudança promoveu o ensino verticalizado (oferecendo segundo grau, graduação e pós-graduação na mesma instituição) e adotou a expressão “educação tecnológica” (que antecedeu a atual EPT) (CORRÊA LEITE, 2010, p.80).

Mesmo com esse sistema, o governo Franco iniciou uma fase de subordinação da educação a organismos internacionais, que foi agravada no governo seguinte, de Fernando Henrique Cardoso - PSDB (1995-2002). Este proibiu a criação de novos cursos com recursos exclusivos da União, ao estabelecer no Art. 47 da Lei n.9.649/1998 (BRASIL, 1998) a alteração do Art. 3º da Lei n. 8.948/1994, o qual determina:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998).

Esse empecilho legal para a ampliação da educação profissional/técnica só foi revertido no governo seguinte, de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), quando a palavra “somente”



foi substituída por “preferencialmente” na Lei n. 11.195/2005 (BRASIL, 2005b).

Em 29 de dezembro de 2008, às vésperas do centenário das primeiras Escolas de Aprendizizes Artífices, foi aprovada a Lei n. 11.892/2008, que “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), e dá outras providências” (BRASIL, 2008a).

Para prosseguirmos, cabe uma consideração quanto à denominação “Rede Federal”. Embora essa nomenclatura seja utilizada para se referir às instituições desde o marco inicial de 1909, não havia uma atuação em rede, em sentido organizacional, até o advento da Lei n. 11.892/2008. Isso explica o título dessa lei, que “Institui” a Rede Federal, ainda que, anualmente, sejam celebrados os aniversários pós-centenários das instituições que oferecem educação profissional e tecnológica.

Nas palavras do titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (SETEC/MEC) à época da instituição da Rede Federal, Entrevistado 1, o qual coordenou o processo de criação dos IFs:

Nós iniciamos a discutir contingentes daquilo que a gente chamava “rede”, mas, na verdade, a palavra “rede” era uma força de expressão, porque a “rede” é criada formalmente com a lei dos institutos. Hoje é uma rede mesmo, naquela época não” (Entrevistado 1).

A proposta de atuação em rede é um dos elementos – se não o mais importante - que confere singularidade aos IFs, tendo em vista que foi a partir de um documento único, de Concepção e Diretrizes (BRASIL, 2008b), orientado pela concepção de EPT, que cada IF traçou seu próprio Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), adequado às demandas locais, mas com a institucionalidade única da Rede Federal.

### 1.3 A COMPOSIÇÃO ATUAL DA REDE FEDERAL E A INSTITUCIONALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Com o advento da Lei n. 11.892/2008 e a consolidação da nova identidade da Rede Federal, a educação profissional que, durante quase um século, trabalhava ou com o propósito de resolver mazelas sociais ou de atender às demandas de mão de obra das multinacionais, ganhou uma nova ressignificação (COLOMBO E ECKSTEIN, 2010, p. 102).

Alguns estudos já destacaram a institucionalidade própria<sup>6</sup> dos IFs quando comparada à de seus antecessores na instância federal, especialmente por três fatores: 1) pela unificação

<sup>6</sup> O documentário “A origem de uma nova institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os Institutos Federais”, de Schiedeck e França (2019a) aborda essa institucionalidade própria a partir de relatos de participantes do projeto de expansão da Rede Federal e criação dos IFs.

político-institucional de institucionalidades que, até então, nunca se integraram (escolas agrotécnicas, CEFETs e escolas técnicas vinculadas às universidades) (VASCONCELLOS, 2017; SCHIEDECK, 2019b), e que passaram a atuar em rede; 2) por promoverem a inclusão, nos debates e decisões, das necessidades dos territórios em que os IFs estão inseridos (LIMA, 2014) e 3) por proporem a articulação entre a educação propedêutica e o ensino profissional e tecnológico, incentivando fortemente a continuidade dos estudos (conhecida como verticalização) (VASCONCELLOS, 2017; SCHIEDECK, 2019b).

Fundamentalmente, a Lei 11.892/2008 buscou aliar aos interesses econômicos nacionais – que não podem ser desprezados, dada a estrutura capitalista em que o país se insere – um esforço voltado ao desenvolvimento social e regional. Nesse sentido, conforme consta em seu art. 7º inciso V, é um dos objetivos da Rede Federal “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008a).

De acordo com o documento “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes”, a proposta brasileira de educação profissional e tecnológica busca, simultaneamente, justiça social, equidade, competitividade econômica e geração de novas tecnologias, com vistas a responder, de forma ágil e eficaz, às demandas cada vez maiores por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2008b).

A proposta de se converter à nova institucionalidade foi feita a todas as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Escolas Agrotécnicas e CEFETs, sendo aceita por 75 instituições: todas as 36 escolas agrotécnicas federais, 31 dos 33 CEFETs e 08 das 32 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, que, separadas ou por união de duas ou mais instituições, receberam a nova denominação de Instituto Federal (MÁXIMO, 2020).

Face à adesão dessas instituições, os IFs foram provenientes de seis conformações originárias: I) a partir de CEFET; II) de Escola Técnica Vinculada a Universidade Federal; III) de Escola Agrotécnica Federal; IV) da união de CEFET e Escola Agrotécnica Federal; V) da união de Escola Técnica Vinculada e Escola Agrotécnica; VI) da união de CEFET, Escola Técnica e Agrotécnica (BRASIL, 2008a).

O quadro 3 especifica o caso de cada um dos 38 IFs então criados.

Esses novos IFs passaram a fazer parte da Rede Federal, assim como todas as outras instituições que ofereciam educação profissional/técnica, mas que não se converteram à nova institucionalidade.

Quadro 3 - Instituições que originaram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

<b>Modelos de instituição que deram origem aos IFs</b>	<b>Instituto Federal originado</b>
Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais	Instituto Federal do Acre (IFAC); Instituto Federal do Amapá (IFAP); Instituto Federal do Paraná (IFPR); Instituto Federal de Brasília (IFB).
Escolas Agrotécnicas Federais	Instituto Federal Baiano (IFBaiano); Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSuldeMinas); Instituto Federal Catarinense (IFC).
Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)	Instituto Federal da Bahia (IFBA); Instituto Federal de Goiás (IFGO); Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertão-PE); Instituto Federal do Piauí (IFPI); Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ); Instituto Federal Fluminense (IFF); Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul); Instituto Federal de Rondônia (IFRO); Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); Instituto Federal de São Paulo (IFSP).
União de Escolas Técnicas Vinculadas e Escolas Agrotécnicas	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS); Instituto Federal de Rondônia (IFRO); Instituto Federal do Tocantins (IFTO).
União de <i>campi</i> de CEFETs e Escolas Agrotécnicas	Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha); Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT); Instituto Federal do Pará (IFPA); Instituto Federal da Paraíba (IFPB); Instituto Federal de Pernambuco (IFPE); Instituto Federal de Sergipe (IFSE); Instituto Federal Goiano (IFGoiano); Instituto Federal de Alagoas (IFAL); Instituto Federal do Amazonas (IFAM); Instituto Federal do Ceará (IFCE); Instituto Federal do Espírito Santos (IFES); Instituto Federal do Maranhão (IFMA); Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG); Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG); Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSudesteMG); Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).
União de <i>campi</i> de CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas e Escolas Técnicas Vinculadas	Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

FONTE: Elaborado pela autora (2021), de acordo com o contido na Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008a).

No âmbito da administração pública, a atuação em rede está vinculada à participação de múltiplos atores e de uma agenda de trabalho conjunta, que contempla “desde a identificação de problemas até a implementação de programas” (PFEIFER, 2009) e, no caso da reestruturação de unidades que já estavam em atuação, houve um incremento de aporte orçamentário e de pessoal. Isso se mostrou oportuno principalmente para as instituições situadas nas áreas rurais:

Das agrotécnicas, todas aderiram, porque aderir aos institutos também trazia vantagens muito grandes em termos de orçamento e em termos de recursos humanos. A lei dos institutos sempre foi muito redondinha, olha são tantos estudantes de primeiro ano, tantos de segundo ano, tanto de orçamento, então as agrotécnicas tiveram muitas vantagens, elas eram meio que abandonadas, até por

se situarem em áreas rurais distantes, professores e direção, muitas vezes, moravam na escola, era quase uma fazenda particular, e elas aderiram e foi algo extraordinário que aconteceu, mudaram completamente de figura (Entrevistado 1).

Existem 05 (cinco) institucionalidades diferentes na Rede Federal, as quais, de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, dispõem das unidades informadas a seguir:

- Dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-RJ, com 8 unidades e CEFET-MG com 9 unidades);
- Colégio Pedro II (Rio de Janeiro, com 14 unidades);
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (Paraná, com 13 unidades);
- 24 (vinte e quatro) Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais: Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - UFRR; Colégio Universitário da UFMA; Escola Técnica de Artes da UFAL; Colégio Técnico da UFMG; Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM; Escola Técnica de Saúde da UFU; Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV; Escola de Música da UFP; Escola de Teatro e Dança da UFP; Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB; Escola Técnica de Saúde da UFPB; Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG; Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP; Colégio Agrícola de Floriano da UFPI; Colégio Agrícola de Teresina da UFPI; Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI; Colégio Técnico da UFRRJ; Escola Agrícola de Jundiá da UFRN; Escola de Enfermagem de Natal da UFRN; Escola de Música da UFRN; Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL; Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM; Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria; Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria;
- 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com número variável de unidades, sendo (sigla, número de unidades):
  - Sete no Norte: Instituto Federal do Acre (IFAC, 6), Instituto Federal do Amapá (IFAP, 5), Instituto Federal do Amazonas (IFAM, 15), Instituto Federal do Pará (IFPA, 18), Instituto Federal de Rondônia (IFRO, 10), Instituto Federal de Roraima (IFRR, 5) e Instituto Federal do Tocantins (IFTO, 11);
  - Onze no Nordeste: Instituto Federal de Alagoas (IFAL, 16), Instituto Federal da Bahia (IFBA, 32), Instituto Federal Baiano (IFBaiano, 14), Instituto Federal do Ceará (IFCE, 35), Instituto Federal do Maranhão (IFMA, 29), Instituto Federal da Paraíba (IFPB, 22), Instituto Federal de Pernambuco (IFPE, 16), Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertão-PE, 8), Instituto Federal do Piauí (IFPI, 20), Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN, 22) e Instituto Federal de Sergipe (IFS, 10);
  - Cinco no Centro-Oeste: Instituto Federal de Brasília (IFB, 10), Instituto Federal de Goiás (IFG, 14), Instituto Federal Goiano (IFGoiano, 13), Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT, 19) e

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS, 10);

- Nove no Sudeste: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES, 22), Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG, 18), Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG, 11), Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSudesteMG, 10), Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSuldeMinas, 8), Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM, 11), Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ, 15), Instituto Federal Fluminense (IFF, 14) e Instituto Federal de São Paulo (IFSP, 37);

- Seis no Sul: Instituto Federal do Paraná (IFPR, 27), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS, 17), Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha, 13), Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul, 14), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC, 22) e Instituto Federal Catarinense (IFC, 15) (BRASIL, 2008a; páginas institucionais dos IFs).

A representação espacial de todas as que compõem a Rede Federal, em território nacional, pode ser visualizada na figura 3.

Às unidades em que ocorrem as atividades dos IFs, foi atribuída a denominação de “*campus*” (no singular) – sendo o plural “*campi*” – cuja autoridade local é o Diretor ou Diretora-Geral, e à autoridade máxima de cada um dos IFs, a denominação de Reitor ou Reitora - ambos os cargos com mandato de quatro anos, permitindo sua recondução por igual período após consulta à comunidade escolar (BRASIL, 2008a).

Todas as unidades estão dispostas em uma organização multicampi e pluricurricular, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, e os cursos de cada *campus* são disponibilizados nas seguintes modalidades de ensino (BRASIL, 2008a):

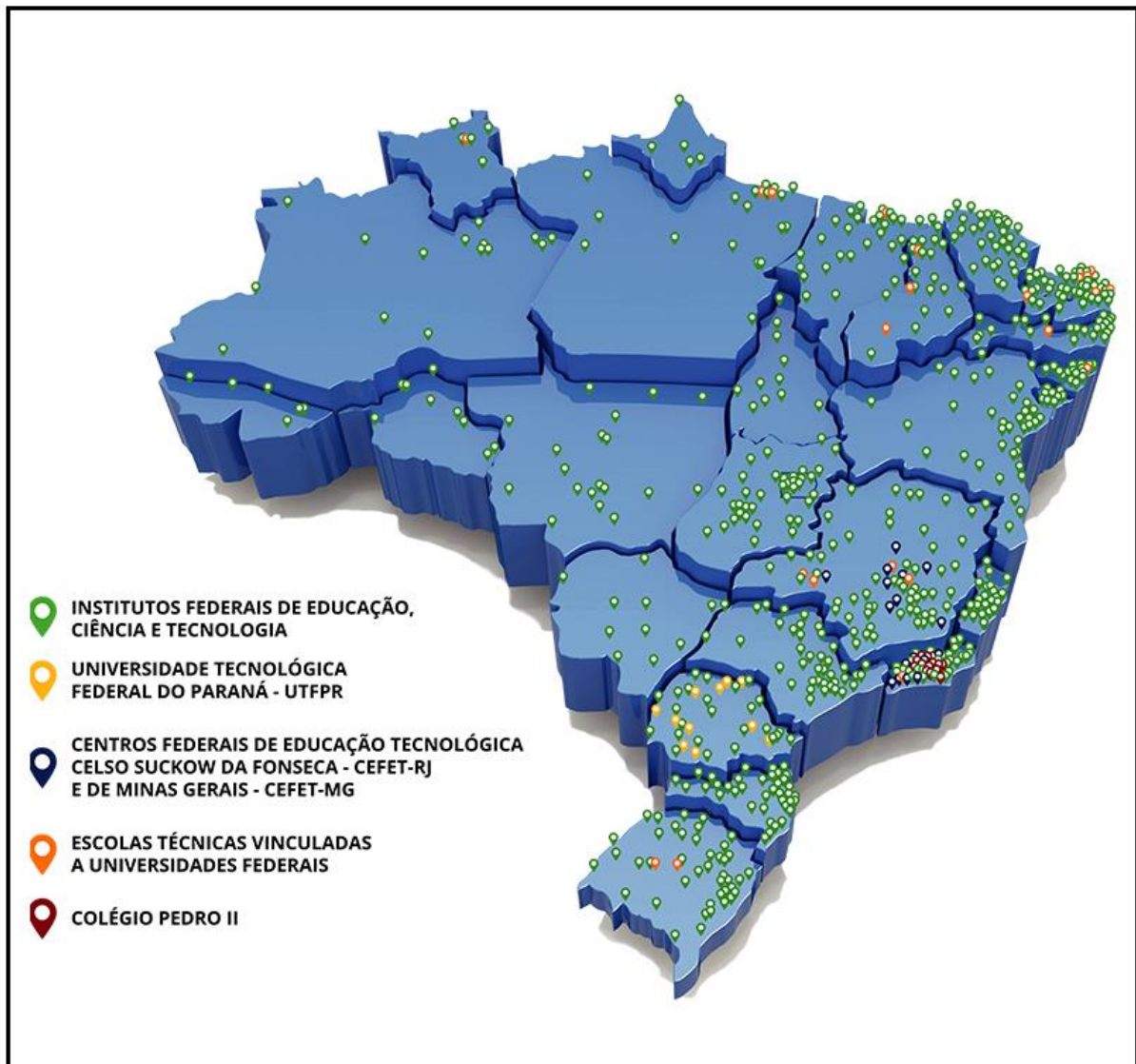
- cursos técnicos de nível médio: integrados (formação geral e profissional voltada a estudantes com ensino fundamental concluído), subsequentes (formação profissional voltada ao público que já concluiu o ensino médio) e concomitantes (formação profissional voltada a estudantes que cursam ensino médio em outras instituições de ensino);

- cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado;

- cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*;

- cursos de formação inicial e continuada (FIC) a profissionais de todos os níveis de escolaridade.

Figura 3 – Mapa do Brasil com a distribuição das instituições que compõem a Rede Federal.



Fonte: Portal Ministério da Educação (2019).

A escolha dos cursos ofertados em cada unidade visa atender às necessidades locais, e, especialmente na implantação dos IFs, as audiências públicas foram o instrumento de participação popular escolhido para entender as demandas de formação e obter maior efetividade da instituição que estava sendo implantada.

Os cursos foram discutidos com as comunidades, todos eles. Nós não baixávamos lá de Brasília, nem mesmo da reitoria dos institutos [...]. Todos os cursos foram definidos a partir de audiências públicas. Muitas vezes, até nos surpreendiam, por exemplo, aqui em Porto Alegre, nós temos no bairro Restinga, que é um bairro imenso, um bairro muito pobre, instalamos um *campus* lá [...], a primeira opção deles foi por um curso de Licenciatura em Letras [...] Eles tinham as razões deles, nós não imaginávamos que seria isso. Por isso é importante ouvir a comunidade (Entrevistado 1).

É possível encontrar diversos registros virtuais que noticiam a realização de audiências públicas relacionadas à implantação de cursos, dentre as quais, selecionamos três, de IFs

diferentes.

A Figura 4 traz um convite à população de um município do Espírito Santo e região, o qual ressalta o objetivo de discutir que cursos deveriam ser disponibilizados naquele *campus*.

Figura 4 – Convite para audiência pública em Guarapari, Espírito Santo, em 10 de novembro de 2009

**CONVITE**

**Audiência Pública** | **INSTITUTO FEDERAL**  
**ESPÍRITO SANTO Campus Guarapari**

O Prefeito Municipal, o Magnífico Reitor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e o Diretor Geral do Campus, têm a honra de convidar você e sua família para a Audiência Pública do Campus Guarapari, com objetivo de apresentar e discutir com a comunidade os cursos que serão implantados a partir de 2010, visando atender a real necessidade de formação profissional em Guarapari e municípios vizinhos.

Sugerimos que acessem [www.mec.gov.br/setec](http://www.mec.gov.br/setec) - Publicações - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e venham participar.

**Local: Guará Centro de Eventos - Av. Antônio Guimarães, Quadra 40, Bairro Itapebussu (Antigo Guaracamping)**  
**Data: 10/11/2009 - Terça-feira - Horário: 18h30min**

Edson Figueiredo Magalhães  
Prefeito Municipal de Guarapari

Prof. Denio Rebello Arantes  
Reitor IFES

Ronaldo Neves Cruz  
Diretor - Campus Guarapari

Logotipos: Guarapari (Crescendo com Você!), Brasil (UM PAÍS DE TODOS), Instituto Federal Espírito Santo Campus Guarapari, Governo Federal (UM PAÍS DE TODOS).

FONTE: Página institucional do Instituto Federal do Espírito Santo (2009).

Disponível em: [https://ifes.edu.br/images/stories/files/noticias/Novembro\\_2009/Convite\\_Guarapari.JPG](https://ifes.edu.br/images/stories/files/noticias/Novembro_2009/Convite_Guarapari.JPG)

A figura 5 noticia a realização de uma audiência pública em Santa Catarina, em publicação institucional intitulada “*Campus* surgiu para atender à vocação econômica da região”, de acordo com o seguinte trecho:

A audiência pública em Canoinhas aconteceu em 12 de novembro de 2007 e reuniu 186 pessoas representando 53 entidades. Os cursos escolhidos pela comunidade para o *campus*, na época, foram: Agroecologia, Agroindústria, Edificações, Mecatrônica, Vestuário e Móveis. Inicialmente foram oferecidos os cursos de Agroecologia e Agroindústria, em sequência, Edificações (IFSC, 2007).



Figura 5 – Notícia do campus Canoinhas, Santa Catarina, em que consta a realização de audiência pública, realizada em 2007




FONTE: Página institucional do Instituto Federal de Santa Catarina, *campus* Canoinhas (2007). Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-canoinhas/historico>

A figura 6, veiculada em uma página oficial de uma prefeitura do interior do estado de São Paulo, traz a divulgação da prorrogação das inscrições para o processo seletivo de um *campus*, mas faz referência à audiência que definiu os cursos.

Em audiência pública em 2008, foram discutidas opções de cursos a serem oferecidos de forma a atender a demanda local e regional na área de formação técnica. Dessa discussão e análise foram sugeridos como primeiros cursos a serem implantados no *campus* local, aqueles direcionados às áreas de Mecânica, Informática e Automação industrial. Quando estiver atuando em sua capacidade plena, a escola atenderá cerca de 1000 alunos (PREFEITURA MUNICIPAL DE PIRACICABA, 2010).



Figura 6 - Divulgação do processo seletivo do Instituto Federal de São Paulo, *campus* Piracicaba, em que consta que os cursos foram definidos por audiência pública, em 2008.



**Prefeitura do Município de Piracicaba**

**Prorrogadas as inscrições para o vestibular do IFSP - Campus Piracicaba**

**Autor:** João J. de Souza

As inscrições para o processo seletivo dos cursos técnicos, gratuitos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Piracicaba, foram prorrogadas até às 15 horas da próxima sexta-feira (28).

Os cursos técnicos oferecidos no segundo semestre de 2010 são: Manutenção e Suporte em Informática e Automação Industrial, com opção para formação profissional de forma concomitante (acontece simultaneamente ao ensino médio) ou Subseqüente (após o ensino médio).

Para técnico em Automação Industrial, a duração é de 2 anos, com 40 vagas vespertino e 40 noturno. Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, a duração é de 2 anos, com 40 vagas vespertino e 40 noturno.

As inscrições serão realizadas exclusivamente pelo site [www.fatgestao.org.br](http://www.fatgestao.org.br), na seção "Processo Seletivo IFSP – ensino técnico e superior", no link "inscrição". Os valores de inscrição serão de R\$ 20,00 para Ensino Técnico Concomitante ou Subseqüente.

O Ministério da Educação confirmou, em janeiro de 2008, a criação de um campus do IFSP na cidade, a ser construída junto ao Pólo Tecnológico. A Lei Municipal nº 6.196, de 11 de abril de 2008, autorizou o município a doar área de 21.000,63 m<sup>2</sup> de sua propriedade, localizada no Bairro Santa Rosa, ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, visando a implantação da instituição federal.

Em audiência pública em 2008, foram discutidas opções de cursos a serem oferecidos de forma a atender a demanda local e regional na área de formação técnica. Dessa discussão e análise foram sugeridos como primeiros cursos a serem implantados no campus local, aqueles direcionados às áreas de Mecânica, Informática e Automação industrial. Quando estiver atuando em sua capacidade plena, a escola atenderá cerca de 1000 alunos.

FONTE: Página institucional da Prefeitura Municipal de Piracicaba-SP (2008). Disponível em: <http://www.piracicaba.sp.gov.br/imprimir/inscricoes+abertas+para+processo+seletivo+do+instituto+federal+de+ sao+paulo+ifsp.aspx>

A consulta pública foi uma das novidades trazidas pelos IFs, e, como ressaltou Pacheco (2020), em entrevista, refletiu a fase que o país vivia, de levantamento de suas próprias necessidades.

Nós criamos uma coisa absolutamente original, o que demonstra, também, o momento que o país vivia, um país que para de copiar modelos estrangeiros para construir um modelo dentro das suas necessidades (Entrevistado 1).

Ainda assim, é necessário destacar que, no que concerne a influências internacionais, algo que se aproximou das aspirações no quesito curricular do ensino médio integrado - nossa modalidade de estudo - foi a “Escola de Desenho Industrial Afonso Domingues”, em Lisboa, na qual estudou o escritor José Saramago (1922-2010). Contudo, vários elementos prezados pela nova institucionalidade, que dizem respeito à interação com a sociedade (pesquisa e

extensão e suporte aos arranjos produtivos locais, por exemplo) não eram contemplados pela instituição portuguesa.

É possível ilustrar a proposta dos cursos integrados dos IFs quando partimos das palavras do Entrevistado 1, a respeito da dimensão de educação a que se propõem essas instituições:

É aí que se debate a questão da formação humana integral, que é essa essência da formação dos institutos, que não se limita ao ensino médio integral como muitos pensam. Toda formação do instituto tem que ser uma formação humana integral. Não cabe ao Estado, simplesmente, formar um trabalhador, por mais qualificado que seja; cabe ao Estado formar o cidadão e lhe dar formação integral que lhe permita ser um torneiro mecânico, se for o caso, ser um fresador, mas ser um poeta, ser um filósofo se ele quiser. Eu sempre gosto muito de citar o exemplo do [José] Saramago<sup>7</sup>, que é a maior expressão da língua portuguesa. A formação do Saramago foi a formação do Colégio Técnico Industrial de Lisboa<sup>8</sup>, o curso de desenhista industrial. Agora, ele tem um livrinho pequeno, chamado “Pequenas Memórias”, que ali ele traz o currículo que ele tinha no colégio. Ele tinha português, francês, sociologia, filosofia, ética e as disciplinas técnicas do curso dele (Entrevistado 1).

Como constava no regulamento interno da “Escola Secundária de Afonso Domingues”, em 2008, esta visava, desde seu início, “preparar trabalhadores qualificados para o ensino superior, procurar ser um instrumento de valorização humana e não meramente tecnocrática” (ESCOLA SECUNDÁRIA DE AFONSO DOMINGUES, 2008). Trata-se de uma concepção de educação integral, que contempla, ao mesmo tempo, a formação humanista e a técnica (profissional), ampliando as possibilidades dos egressos. Nesse sentido, a essência dessa inspiração portuguesa para o projeto dos IFs pode ser ilustrada pela seguinte consideração de Pacheco:

A humanidade perdeu um desenhista industrial, mas ganhou Saramago. Se ele não tivesse aquela formação integral, ele jamais seria o Saramago, porque não basta a pessoa ter um talento. Se ele não tiver a formação necessária, ela não se desenvolverá (Entrevistado 1).

Infere-se que, mesmo que o escritor nunca tenha ingressado no ensino superior, suas possibilidades de fazê-lo foram ampliadas pela qualidade de sua formação. Isso vai ao encontro da concepção dos IFs, que presume que, após a formação profissional integrada ao ensino médio, a ascensão escolar tende a se tornar mais factível”.

Tamanho é a importância dos cursos técnicos integrados para a institucionalidade dos

<sup>7</sup> Para saber mais sobre José Saramago, acesse a Fundação José Saramago, disponível em: <https://www.josesaramago.org/>

<sup>8</sup> Embora referenciado dessa forma em publicações que se referem a Saramago, o nome correto da instituição é Escola Industrial de Afonso Domingues, a qual funcionou de 1884 a 2010, e onde o escritor estudou até 1940. A cronobiografia completa está disponível em: <https://www.josesaramago.org/cronobiografia/>. (2008a).

IFs, que, na lei de criação, pelo menos 50% dos cursos ofertados em cada *campus* devem ser na modalidade ensino técnico, preferencialmente na forma integrada (BRASIL, 2008).

Importa esclarecer que a nomenclatura “técnico” ou “educação técnica” é entendida pela legislação brasileira não apenas no que concerne a atividades conhecidas como de natureza técnica, como operação de equipamentos ou atuação em laboratório, mas abrange qualquer tipo de educação de nível médio focada em uma atividade profissional - inclusive em áreas administrativas (SCHWARTZMAN, 2016, p. 76-77).

Esse foco nos cursos técnicos integrados vai ao encontro de uma visão de educação técnica na qual os componentes curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos IFs agregam, aos adolescentes, saberes que rompem com o dualismo educacional entre a formação geral e a formação profissional (ANDRADE E CRUZ, 2016), visto irem além de mera justaposição de conteúdos. Trata-se de uma concepção, naquele momento, nova para o Brasil, mas que se fundamenta na consagrada referência marxista de uma educação voltada à classe trabalhadora.

#### 1.4 O IFPR NA REDE FEDERAL: HISTÓRICO E CONSOLIDAÇÃO DO ÚNICO IF EM TERRITÓRIO PARANAENSE

O percurso para a criação do representante paranaense da nova institucionalidade foi uma exceção à regra nacional, isso porque o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do Paraná, o qual seria a primeira opção a migrar para a nova institucionalidade (como ocorreu em todo o Brasil) já havia se transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) pela Lei n. 11.184/2005 (BRASIL, 2005a).

A transformação CEFET/UTFPR impactou não apenas o que viria a ser o Instituto Federal do Paraná (IFPR) mas, ao servir como experiência para o planejamento das novas instituições, desencadeou uma mudança de planos em nível nacional que alterou os rumos do projeto de expansão, visto que a ideia inicial de expandir vinha no sentido de criar novas universidades.

Nas palavras do Entrevistado 1, “nossa primeira hipótese foi criar universidade tecnológica; iríamos organizar um seminário sobre universidade tecnológica”. Entretanto, o mesmo acrescenta:

Sabe por que nós abandonamos essa ideia [da Universidade Tecnológica]? Por causa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que foi criada no primeiro ano do governo Lula. O processo já vinha de antes, é uma excelente universidade, mas aí nós fomos ver e eles acabaram com todos os cursos técnicos em Curitiba [...] E no interior sobraram poucos cursos técnicos. Eu disse "olha, se nós criarmos universidades com nível de autonomia que têm as universidades, em dez anos nós não vamos ter mais

oferta de curso técnico federal, público, aqui no Brasil" (Entrevistado 1).

Como explica o então encarregado da articulação política para a implantação de um instituto federal do estado do Paraná e nosso entrevistado 2<sup>9</sup>:

A Universidade Tecnológica ganha autonomia plena pelo artigo n. 207 da constituição, e, então, eles não têm obrigação com curso técnico [...]. A experiência da Universidade Tecnológica foi ruim neste sentido, [porque] abandonaram os cursos técnicos (Entrevistado 2).

De fato, o art. 207 da Constituição Federal de 1988 prevê que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988), e essa autonomia conquistada pela condição de universidade possibilitou à gestão da UTFPR à época reduzir a oferta de cursos técnicos de nível médio na instituição, até quase extingui-los, priorizando os níveis superiores de ensino. Foi nesse sentido que a experiência com a UTFPR, oposta à expectativa do governo federal, alterou os planos iniciais.

A preocupação mencionada pelo, então, coordenador da criação dos IFs [Entrevistado 1] se justifica em estudos que abordaram a oferta de trabalho qualificado no Brasil ao final da primeira década do século XXI. Segundo revisão de literatura destes trabalhos, feita por Nascimento; Gusso e Maciente (2012), embora o termo “apagão de mão de obra” - utilizado à época da criação de vagas nos IFs - não se sustente por não ter se chegado a um patamar de carência generalizada de profissionais, não significa que isso não viria a ocorrer nos próximos anos. Nesse sentido, podemos entender que a possibilidade de um “apagão”, caso nenhuma iniciativa para ampliação da oferta de formação fosse tomada, condiz com os esforços despendidos para a expansão da Rede Federal.

Em vista disso, retomando às aspirações e estudos da equipe da SETEC/MEC, para elaborar o projeto de expansão da Rede Federal, os objetivos eram muitos claros, e, evidentemente, não seriam atendidos com aquele formato institucional:

Então nós precisávamos criar uma outra coisa, e esta outra coisa foi construída coletivamente, que é uma dificuldade, muitas vezes, que a gente tem, porque as referências que nós temos são universidade e escolas técnicas; não tem outra referência. Especialmente a referência da universidade, ela é muito forte no Brasil (Entrevistado 1).

<sup>9</sup> I.M.C, entrevistado 2, é Professor de Filosofia e História do IFPR. Tem Pós-doutorado em História da Educação (UFPR), doutorado em História Social (UnB), mestrado em Educação (UFPR), especialização em Gestão Pública (IFPR), especialização em História Econômica (FUNCEP) e Licenciatura em História (FAFI-Palmas). Foi agraciado, pelo MEC, com a Medalha Nilo Peçanha. Foi reitor do IFAL e do IFPR. (trecho extraído da Plataforma Lattes em 12/2020 e resumido pela pesquisadora). Na expansão da Rede Federal, teve, entre outras funções, a de viabilizar o projeto nos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraná. Entrevistado 2 me concedeu entrevista por videoconferência de sua residência, em Curitiba, na manhã de 03 de dezembro de 2020.

Eles [da SETEC] não queriam universidade tecnológica, porque se eu transformar tudo em universidade tecnológica, eu não vou ter curso técnico, e nós queremos uma combinação entre curso técnico, que o Brasil precisa, licenciaturas que o Brasil precisa e engenharias que o Brasil precisa. Então vamos fazer uma instituição que tenha esta verticalização, inclusão, etc. (Entrevistado 2).

É evidente que havia risco das novas instituições também abandonarem os cursos técnicos caso a legislação pertinente silenciasse quanto a um controle de sua autonomia. Diante disso, a Lei n. 11.892/2008, dispôs, em seu parágrafo 8º:

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei [técnicos], e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º [licenciaturas] (BRASIL, 2008a).

Ainda que com o entendimento de que o futuro da Rede Federal não viria de novas universidades tecnológicas, mas de instituições com um novo formato, a UTFPR foi agregada à nova Rede e teve ratificada sua configuração como universidade especializada, de acordo com o parágrafo 3º da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008a).

Com a criação de uma nova institucionalidade, concordamos que todo o legado iniciado com as Escolas de Aprendizes Artífices teve sua continuidade, no século XXI, com a UTFPR<sup>10</sup>, e não com o IFPR, bem como que esta condição de exceção foi provocada pela posição de vanguarda assumida pelo estado do Paraná no ensino tecnológico, ao sediar a primeira - e até hoje, única - universidade tecnológica federal do Brasil.

Nossa instituição central de estudo, o IFPR, nasceu da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, cuja origem, há mais de 100 anos, foi a Escola Alemã<sup>11</sup>, fundada em 1869, em Curitiba e transformada em Colégio Progresso, em 1914.

O Colégio Progresso é considerado o marco zero do IFPR, e em 1936, foram iniciadas as atividades do chamado “Curso Comercial”, reconhecido como o primeiro da história da instituição aqui em estudo (ESTEVAM *et al.*, 2010, p.16), por se tratar do primeiro curso técnico ofertado, que era ministrado no período noturno e de cunho essencialmente prático (LEMOS JÚNIOR, 2016). O Curso Comercial equivaleria ao curso técnico em contabilidade, e a crescente industrialização no país naquele período demandava trabalhadores para atuarem na área contábil (SILVA *et al.*, 2019, p.146).

<sup>10</sup> Toda a história que iniciou com a Escola de Aprendizes Artífices e segue com a atual conformação da UTFPR ficou conhecida, em âmbito acadêmico, pelo livro “*UTFPR: Uma história de 100 anos*” (CORRÊA LEITE *et al.*, 2010), publicado pela Editora UTFPR em 2010.

<sup>11</sup> Informações sobre a educação da Escola Alemã podem ser obtidas de forma detalhada no livro “*Os alemães no Paraná: livro do centenário*” (FUGMANN, 2010).

Em 1938, o Colégio Progresso passou a se chamar Sociedade Colégio Progresso, e em 1942, o rompimento diplomático entre Brasil e Alemanha pôs fim a esta, em meio a uma série de prisões de imigrantes alemães, quando todo seu patrimônio foi encaminhado para a Escola de Medicina do Paraná, e o Curso Comercial voltou a funcionar, em 1943, na Academia Comercial Progresso, anexa à Faculdade de Direito do Paraná (LEMOS JÚNIOR, 2016).

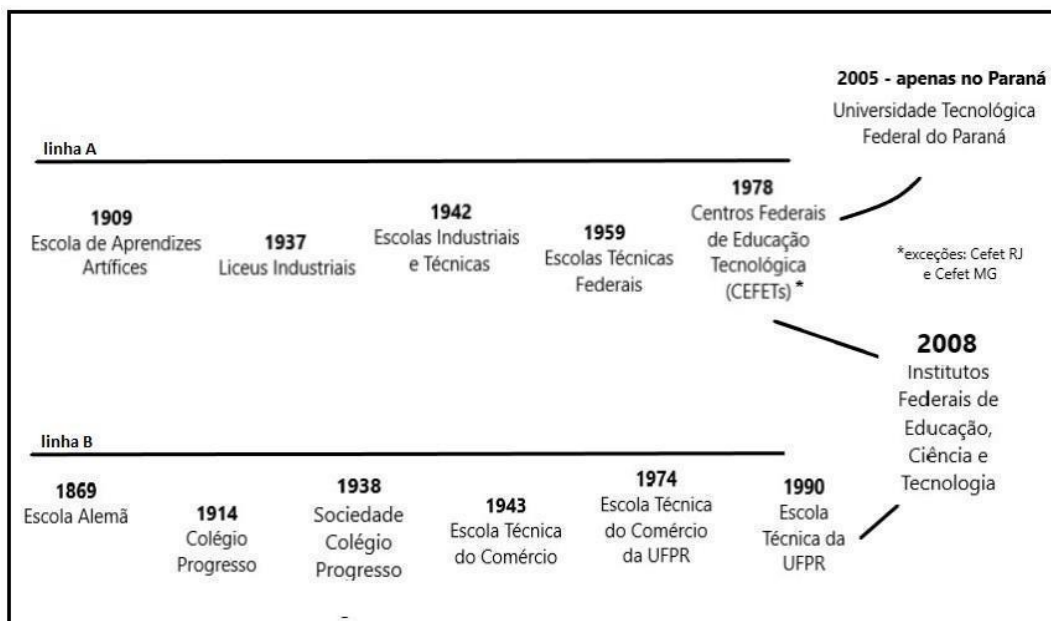
Ainda em 1943, a Academia recebeu o nome de Escola Técnica de Comércio, anexa à Faculdade de Direito da Universidade do Paraná (LEMOS JÚNIOR, 2016), e com a federalização desta, em 1950, continuou sendo mantida pela Faculdade de Direito (SILVA *et al.*, 2019, p. 147).

Décadas mais tarde, em 1974, por decisão do Conselho Superior, passou a se chamar Escola Técnica do Comércio da Universidade Federal do Paraná (LEMOS JÚNIOR, 2016), vinculando-a ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas (SILVA *et al.*, 2019, p.147).

Em 1990, outra alteração a nominou apenas de “Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná”. No âmbito administrativo, foi esta desvinculação da Escola Técnica e sua transformação em autarquia federal, em 2008, que trouxe a já mencionada autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (IFPR, 2021a), exatamente como ocorreu nos demais IFs que se formaram .

Uma síntese dos caminhos percorridos pelos IFs de todo o Brasil, e pelo IFPR em sua excepcionalidade, até chegarem em uma mesma institucionalidade, será apresentada na forma de linha do tempo na figura 7.

Figura 7 - Linha do tempo das instituições técnicas federais no Brasil (linha A) e no Paraná (linha B)



Fonte: A autora (2021)

Nessa cronologia, vê-se que a origem do IFPR - a Escola Alemã (linha B) - se deu em época muito anterior à da institucionalidade que originou os IFs - a Escola de Aprendizes Artífices (linha A). Também há grande diferença quanto ao público atendido: enquanto aquela visava educar filhos de imigrantes alemães tentando manter suas tradições em território estrangeiro, esta se ocupava da instrução de meninos à margem da sociedade.

Nos anos 1940, o caráter estrangeiro da educação da instituição paranaense se extinguiu por completo, a partir de sua vinculação à UFPR (ainda que o nome ainda não indicasse esse vínculo). Nessa década, ambas as instituições se inseriam em uma conjuntura marcada pelo desenvolvimento econômico e industrial brasileiro, quando eram denominadas “Escolas Industriais e Técnicas” (linha B) e “Escola Técnica do Comércio” (linha A), respectivamente.

A denominação “Escola Técnica” trouxe uma valorização dos diplomas de nível técnico em ambas as instituições, tanto pela necessidade do mercado quanto pela qualidade da formação, o que se acentuou com a mudança para “Escola Técnica da UFPR” (linha B), em 1990, e para “Centro Federal de Educação Tecnológica”, em 1978 (linha A) (anos antes de outros estados, que passaram por esta transformação na década de 1990).

Essa valorização da formação técnica se faz presente nas institucionalidades atuais (IFs e UTFPR), ainda que essas tenham diferentes vocações no que concerne aos níveis de escolaridade - o que se comprova pela procura pelas vagas nos processos seletivos mesmo por estudantes que não dependem do ensino público (assunto a ser tratado no segundo capítulo desta tese).

A solução de desmembrar o Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT), da UFPR, para compor o projeto nacional que iniciava seu curso (LE MOS JÚNIOR, 2016), como uma segunda opção à impossibilidade pela via da institucionalidade dos CEFETs, não foi livre de percalços e desafios.

Com vistas a entender como se deu este processo, recorreremos às lembranças do historiador e participante ativo da proposta de transformar o SEPT em IFPR, o entrevistado 2, que teve, dentre outras, a incumbência de providenciar as articulações políticas e administrativas necessárias à consolidação dos IFs em três estados, ainda que, até então, não tivessem esta denominação, sendo, provisoriamente, chamados de IFETs.

Conforme este rememora:

Chamavam estas novas instituições de IFET, por isto que até hoje tem gente que chama IFET [...] Nessa época eu trabalhava no MEC e eu tive a tarefa de ajudar, então, a construir, a começar a pensar essa nova instituição no Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraná. A minha missão era trabalhar para isso” (Entrevistado 2).

No Paraná, diante da inexistência de CEFET (que já havia se transformado em UTFPR) e de escola agrotécnica, o que restava era buscar pelo SEPT (Setor de Educação Profissional e Tecnológica), que era a escola técnica vinculada à Universidade Federal. Segundo Colombo (2020), diante desta possibilidade única no estado, “esperava-se que a escola técnica aderisse”.

A adesão à proposta de se tornar IF teria que ocorrer mediante inscrição na Chamada Pública n. 02/2007 da SETEC/MEC (BRASIL, 2007a), que estabelecia, no item 3 que instituições pré-existentes estavam aptas a fazê-lo:

Poderão candidatar-se à apresentação das propostas de que trata o presente instrumento:

3.1.1 os Centros Federais de Educação Tecnológica, individualmente, ou em conjunto com outras instituições federais de educação profissional e tecnológica de seu estado;

3.1.2 a Escola Técnica Federal de Palmas, individualmente, ou em conjunto com a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins;

3.1.3 duas ou mais Escolas Agrotécnicas Federais, situadas em uma mesma Unidade da Federação, mediante apresentação de proposta conjunta; e

3.1.4 a Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Paraná.

Contudo, o caminho foi mais tortuoso do que se previu, visto que a proposta não teve aceitação inicial da reitoria da UFPR, a qual detinha a responsabilidade pelo SEPT. Na incerteza da autorização de criar o Instituto Federal a partir de instituição pré-existente, o PL referente à criação de todos os IFs quase foi encaminhado ao Congresso sem essa informação. A solução para esse impasse, pensada pelo Ministério da Educação, vinha no sentido de “Vamos criar o instituto federal sediado no estado do Paraná e não colocar nada na Lei de onde virá” (COLOMBO, 2020). Contudo, o impasse foi resolvido a tempo e a Lei 11.892/2008 trouxe em seu art. 5º inciso XXV, “Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná” (BRASIL, 2008a).

Cabe mencionar que o SEPT não foi extinto, continuando a funcionar com alguns cursos superiores e de tecnologia, e mesmo integrados, contudo, a maior parte dos cursos técnicos passaram a compor o que veio a ser o *campus* Curitiba do IFPR (LEMOS JÚNIOR, 2016).

O estado do Paraná já era composto por 399 municípios em 2008, quando foi aprovada a expansão da Rede Federal, e, após a definição de que a nova instituição seria originada da SEPT/UFPR, se fazia necessário dar materialidade a este projeto, definindo em que municípios o ensino seria ministrado, com que instalações físicas, e demais providências.

No que concerne a essa escolha, alguns dos municípios já estavam definidos desde 2005, em decorrência da aprovação da Lei n. 11.195/2005 (BRASIL, 2005b), ainda que os *campi* então previstos estivessem destinados a outras institucionalidades existentes:



Em 2005, foi aprovada uma lei [11.195/2005] que permitia a expansão de novas escolas técnicas. Em 2006 teve uma expansão ainda com unidades dos CEFETs, de escolas agrotécnicas federais, de escolas técnicas federais, [...] e em 2007, estava se pensando uma nova institucionalidade (entrevistado 2).

Nesse sentido, a primeira fase de expansão contemplou os *campi* Curitiba, Paranaguá e Foz do Iguaçu, anteriores à vigência da Lei n. 11.892/2008 (SILVA *et al*, 2019, p. 147; COLOMBO *et al.*, 2019, p.311). Com a aprovação desta lei, os recursos foram destinados à criação da nova institucionalidade.

Um levantamento dos editais de processos seletivos anuais do IFPR, disponíveis em meio on-line, possibilitou visualizar o crescimento anual de unidades, de onde se observa o desenvolvimento institucional em termos quantitativos.

Foram encontrados, em dados digitais de acesso aberto, todos os editais desde o processo seletivo 2009 para ingresso em 2010 até 2021 para ingresso em 2022, e a discriminação dos municípios que as sediam estão apresentadas no Quadro 4.

Em 2022, além das 25 unidades que oferecem cursos técnicos integrados ao ensino médio, também existem outras duas unidades que ainda não disponibilizam vagas para essa modalidade (campus avançado Araçongas e centro de referência São José dos Pinhais) e uma que iniciou nesse ano com uma turma de técnico integrado, administrado pelo campus Curitiba (centro de referência Ponta Grossa).

Quadro 4 - Quantitativo de unidades do IFPR por ano do processo seletivo

Ano do processo seletivo	Nº de unidades existentes e municípios-sede
2009	11 - Assis Chateaubriand, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Paranaguá, Paranavaí, Telêmaco Borba e Umuarama
2010	13 - Assis Chateaubriand, Campo Largo, Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Paranaguá, Paranavaí, Telêmaco Borba e Umuarama
2011 e 2012	14 - Assis Chateaubriand, Campo Largo, Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Londrina, Jacarezinho, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, T. Borba e Umuarama
2013	15 - Assis Chateaubriand, Campo Largo, Cascavel, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Telêmaco Borba e Umuarama
2014	23 - Assis Chateaubriand, Barracão, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do Iguaçu, Goioerê, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Pinhais, Pitanga, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória
2015, 2016, 2017, 2018	24 - A. Chateaubriand, Barracão, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do Iguaçu, Goioerê, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Pinhais, Pitanga, Quedas do Iguaçu, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória
2019, 2020, 2021 e 2022	25 - Assis Chateaubriand, Astorga, Barracão, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do Iguaçu, Goioerê, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Pinhais, Pitanga, Quedas do Iguaçu, T. Borba, Umuarama e U. da Vitória

Fonte: A autora (2022), a partir de dados de editais de processos seletivos anuais do IFPR

Nesse sentido, na temporalidade desta tese (2023), o IFPR está presente em 28 municípios do Paraná (com 20 *campi*, 06 *campi* avançados e 02 centros de referência), distribuídos em todas as 10 mesorregiões paranaenses, definidas pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). Ao todo, nessas 28 unidades, estão matriculados (as) 23.591 estudantes, sendo 13.704 em cursos técnicos e 7.503 em cursos técnicos integrados (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2022). Além destes, estão estudantes de cursos superiores e pós-graduação.

\*\*\*

Ao término deste primeiro capítulo, destacamos que todas as informações inseridas até aqui visaram a uma aproximação com o campo pesquisado e mostraram que os IFs - e de forma, particular neste estudo, o IFPR - foram planejados para oferecer educação que capacite os sujeitos para o trabalho e para a vida, a partir de um projeto amparado na relação trabalho/educação que vai além de meros interesses mercantis.

No segundo capítulo, vemos que, embora a política pública que criou os IFs tenha a intencionalidade de atrair as camadas sociais usualmente excluídas das instituições federais (especialmente depois que estas se tornaram atrativas a outras classes) para o novo projeto de educação, apenas a criação de vagas em cursos técnicos gratuitos não garante que o público para o qual a institucionalidade foi pensada o acesse.

Nesse sentido, abordamos as barreiras ao direito educacional nos IFs, e o percurso para que se formulasse uma política pública de abrangência nacional que tornasse obrigatória a destinação de vagas a grupos específicos - a Lei de Cotas.

Ainda, trazemos o estado da arte das cotas nos IFs de todo o Brasil e conheceremos a forma como o IFPR tem operacionalizado as suas reservas de vagas e os resultados dessas ações em números.

## **CAPÍTULO 2 - O DIREITO À EDUCAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS E NO IFPR E A CONTRIBUIÇÃO DAS COTAS PARA REDUZIR AS BARREIRAS EDUCACIONAIS**

Vimos, no capítulo 1, que as instituições federais de ensino profissional tiveram suas raízes voltadas a pessoas das mais baixas classes sociais, marginalizadas e estigmatizadas, contudo, ao longo do século XX, um público com maiores condições socioeconômicas foi progressivamente atraído para as novas institucionalidades (a princípio pelas Escolas Técnicas Federais e, ainda mais, pelos CEFETs), em razão da titulação dos professores e do aumento da qualidade do ensino voltado tanto para o trabalho quanto para o ensino superior.

Consoante a essa mudança de perfil estudantil, o entrevistado 2 ressaltou:

Os CEFETs surgiram como escolas para desvalidos, escolas de aprendizes artífices, para desvalidos. Com o tempo, a qualidade dos professores, a qualidade das aulas e dos laboratórios, ao invés de ser para os desvalidos passou a ser pra classe média, e a classe média se apossou da instituição [...] Então toda a instituição, assim que surge, tem que tomar certos cuidados para que não seja apropriada por uma classe média alta, que com o discurso de que eles merecem, por motivos de sabedoria e não por causa de dinheiro, acabam tomando o lugar daqueles que, efetivamente, merecem [...] porque precisam aprender mais, que são os pobres (entrevistado 2).

O sociólogo Simon Schwartzman (2016) corrobora com o entendimento de que classes com maiores recursos vêm valorizando a educação profissional/técnica e, conseqüentemente, buscando mais esta modalidade, ao observar a mudança na concepção de educação profissional pela sociedade, ao longo das décadas, diante do que afirma:

Se, no passado, a educação profissional era vista como uma alternativa de segunda classe para os jovens que não conseguiam ingressar nas escolas secundárias acadêmicas, hoje ela é buscada por muitos como uma opção de igual ou maior valor, tanto pelas oportunidades mais imediatas de trabalho que proporciona como pela experiência prática e possibilidade de continuar estudando e desenvolvendo-se ao longo da vida (SCHWARTZMAN, 2016, p. 17-18).

A pesquisadora da educação Acácia Kuenzer (2011) explica que, até o início dos anos 1990, vigorava a histórica dualidade educacional que atendia às classes mais altas com a educação geral (visando ao ensino superior) e à classe trabalhadora com a educação profissionalizante (ao ingresso imediato no mercado de trabalho). Contudo, quando a educação geral, antes reservada à elite, passou a ser disponibilizada aos trabalhadores, essa formação sem o componente profissionalizante a “banalizou” e “desqualificou”, face às condições precárias e o ensino de baixa qualidade das escolas/colégios que atendem a esse público (KUENZER, 2011).

A possibilidade de uma educação tecnológica de qualidade ofertada por instituições

públicas, geralmente federais, passou a ser a alternativa da classe média, que nela vê um meio de se incluir no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, dar continuidade aos estudos de nível superior (KUENZER, 2011). Assim, o fenômeno da “dualidade invertida” (termo cunhado pela autora) faz com que a formação geral atenda a estudantes com condições socioeconômicas mais baixas e a educação técnica para aqueles (as) que conseguem acessá-la, ou, ainda, segundo nossa tese, para os (as) quais conseguem transpor as barreiras dos processos de seleção.

A, também, pesquisadora Deise Rateke (2018) estudou o acesso e a permanência da classe trabalhadora no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e reforçou que houve um “processo de elitização” das instituições de ensino técnico, contudo, entende que este já ocorre desde a década de 1970. Segundo a mesma, foi quando a política de privatização do ensino levou um segmento (ou fração) da classe trabalhadora - aquele com melhores condições socioculturais - a buscar o ensino médio público, gratuito e reconhecido como de boa qualidade em escolas com currículos diferenciados, como escolas técnicas, colégios militares e colégios de aplicação vinculados a universidades (RATEKE, 2018).

Essas instituições federais, muito procuradas pela classe média, não tinham nenhuma preocupação de caráter social, o que se comprova pela realização de processos seletivos mediante editais centrados na competição e na meritocracia, sem qualquer reserva de vagas. A tradicional prova escrita de seleção de novos (as) estudantes se consolidou como uma evidente barreira ao acesso de pessoas que não concorriam em iguais condições, em razão da desigualdade educacional que já se inicia no ensino fundamental.

Um dos principais elementos presentes na institucionalidade dos IFs, criados em 2008, é a preocupação com a inclusão social e emancipação política de estudantes da classe trabalhadora, por meio de um projeto de educação de qualidade compatível com as instituições tão valorizadas pela sociedade até então.

Diante dessa nova concepção de educação voltada à inclusão, foi necessário estabelecer uma política de melhoria de acesso para estudantes que, assim como nas institucionalidades anteriores, teriam chances muito reduzidas de vencer a disputa pelas vagas no modelo de seleção tradicional. Face a isso, ainda que alguns IFs já tivessem reservas de vagas desde o início das atividades, a obrigatoriedade legal para que o fizessem veio apenas em 2012, com a aprovação da Lei n. 12.711/2012 (BRASIL, 2012a), que se consolidou como um dos mais importantes dispositivos legais para a redução das barreiras educacionais ao ensino federal, tanto no nível superior quanto no nível técnico aqui em estudo.

Nosso estudo valoriza a conquista da Lei de Cotas e a considera a maior iniciativa pública para democratização do ensino gratuito e de qualidade já implantada no Brasil. Mesmo

assim, buscamos investigar as barreiras que ainda se mantêm após sua vigência, para o ingresso nos IFs, mais especificamente no IFPR, que se consolidou como o mais inclusivo de todos os 38 IFs em matéria de percentual de cotas sociais. É sobre isso que nos debruçaremos daqui em diante.

## 2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE BARREIRAS EDUCACIONAIS

O público apto a ingressar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPR é composto pelo universo de todos (as) os (as) estudantes que concluíram o ensino fundamental, seja na rede pública, seja na rede privada de ensino. Trata-se de uma população muito abrangente, que, na ausência de mecanismos de destinação de vagas mais equitativos, conserva a ordem em que aqueles (as) que já dispõem de maiores recursos conseguem aproveitar mais facilmente essa oportunidade, em detrimento dos (as) que já dispunham de menores chances em razão da desigualdade educacional progressiva.

Nesse sentido, as barreiras ao acesso aos IFs são maiores e mais intransponíveis quanto maiores forem as deficiências educacionais dos (as) estudantes que poderiam pleitear uma vaga nos processos seletivos dessas instituições, ainda que as mesmas sejam públicas e gratuitas.

Essas deficiências refletem a desigualdade educacional que iniciou ainda no período da colonização e se perpetua até hoje, no século XXI. Na obra “*Poder político e educação de elite*”, Xavier (1980, p.19) aborda o histórico da educação no Brasil, desde o período colonial, argumentando que, já naquele tempo, o compromisso com as escolas e o ensino era unicamente com a classe dominante - educada no formato clássico e humanista, que era o ideal europeu da época - e sem qualquer interesse pelas classes populares.

No Brasil Imperial, a Constituição Federal de 1824, que vigorou por mais de sessenta anos, apenas mencionava a educação universal em seu art. n. 179, no qual constava que “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (XAVIER, 1980, p.36). Contudo, atentemos para o fato de que somente brasileiros (as) livres, que não exerciam atividades que exigiam força física e trabalho braçal eram considerados cidadãos, o que excluía de qualquer instrução pessoas negras escravizadas (SOUZA; FERREIRA E SANTOS, 2021).

Cabe, ainda, um ponto de reflexão acerca da diferença entre “instrução” e “educação”, dois termos latinos que se distinguem fortemente entre si. Enquanto “educação” vem de *educare*: nutrir, fazer crescer, criar, com o sentido de preparar indivíduo para o mundo, criá-lo para a vida social, “instrução” vem de *instruere*, que significa amontoar materiais, ajuntar, ou seja, enquanto este significa se ocupar com a transmissão e acúmulo de informações, aquele se compromete com a aprendizagem coerente com a realidade (PEREIRA E FEIJÓ, 2021).

Em relatório ministerial de 1834, uma denúncia sobre a precariedade das escolas denominadas “Escolas de Primeiras Letras”, então atribuída à falta de fiscalização de suas atividades, motivou uma transferência de responsabilidade sobre a instrução pública para as assembleias legislativas das províncias - delegação esta que apenas transferiu a precariedade para outro nível de governo, sem qualquer melhoria (XAVIER, 1980, p. 57-58).

Após a queda do Império, sob uma falsa alegação de preocupação com a instrução popular, uma minoria dirigente no novo governo pós-independência do Brasil se organizava, unicamente, em função de seus próprios interesses, a partir de estratégias nos campos econômico, político e social (XAVIER, 1980, p. 105).

Na ordem social movida pela contradição básica entre o capital e o trabalho e que se expressa por meio das relações de exploração, que segue até a atualidade, as escolas voltadas aos pobres têm apenas a função de persuadir as classes dominadas a aceitarem sua condição de exploração, mas não de prepará-las para níveis superiores (XAVIER, 1980, p. 123-124).

Ao nosso ver, esse histórico produziu e perpetua uma realidade que exclui as frações mais pobres da classe trabalhadora de qualquer instituição que seja interessante às classes com maiores possibilidades de ascensão, ainda que a Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988) tenha avançado nos direitos e garantias ao acesso à educação até os dezessete anos.

Mesmo que os cursos técnicos aqui em estudo sejam em nível de ensino médio, em uma instituição pública, gratuita e no âmbito do ensino básico, em termos institucionais, o ingresso via processo de seleção dos IFs perpassa pelo mesmo mecanismo de exclusão que se observa nas universidades públicas brasileiras, ainda que nestas os gargalos de desigualdade sejam mais flagrantes. Não por acaso, foi para o nível superior que as reivindicações dos movimentos sociais se voltaram, culminando na conquista da Lei de Cotas.

## 2.2 A LEI DE COTAS E A CONQUISTA DA RESERVA DE VAGAS COMPULSÓRIA NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR E TÉCNICO

O segundo marco sobre o qual nos debruçamos nesta tese é a Lei n. 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que, ao estabelecer a obrigatoriedade de reserva de vagas a estudantes pertencentes a grupos prioritários no âmbito das instituições federais de educação, preencheu uma lacuna existente na Lei n. 11.892/2008, que silencia sobre mecanismos de seleção mais inclusivos.

No Brasil, como em outros países, as cotas sociais na educação surgiram como uma demanda do ensino superior, que consiste no nível de escolaridade em que está a desigualdade educacional mais evidente. Contudo, em nosso país, pelo histórico de desigualdades que

remonta o período da escravidão, parte da população sequer chega ao ensino médio.

O movimento para democratizar o acesso nas instituições federais de ensino superior antecede a expansão da Rede Federal. Portanto, as primeiras discussões não incluíam o ingresso em cursos técnicos, cuja seleção ocorre por processo semelhante ao das universidades. Em vista disso, embora nosso objeto de estudo seja composto pelas cotas nos cursos técnicos dos IFs, é no nível superior que iniciamos o debate nesta seção.

Nas universidades brasileiras, desde sua criação até menos de duas décadas atrás, se adotava unicamente o processo de seleção por meio de prova escrita sem qualquer previsão de reserva de vagas, o que excluía praticamente toda a população que não dispunha das mesmas condições de ensino para competir com os grupos privilegiados, que, por sua vez, monopolizavam estes espaços e sustentavam a ordem estabelecida pelas classes dominantes.

As iniciativas para reduzir essa desigualdade de acesso são recentes, e só foram possíveis mediante políticas públicas que tiveram seu ponto de partida na luta das classes populares. Nesse sentido, foram adotadas medidas governamentais previstas dentro do escopo das chamadas “ações afirmativas”, como foi o caso das reservas de vagas para grupos específicos, também conhecidas como “cotas”.

Para entender o que são as ações afirmativas, recorreremos a Gomes (2001), que nos traz um conceito elementar à discussão, a igualdade, que, em princípio, se propunha como:

Uma construção jurídico-formal segundo a qual a lei, genérica e abstrata, deve ser igual para todos, sem qualquer distinção ou privilégio, devendo o aplicador fazê-la incidir de forma neutra sobre as situações jurídicas concretas e sobre os conflitos interindividuais (GOMES, 2001).

É nítido que se trata de um conceito pouco preciso, ainda assim, por muito tempo esta definição foi a que prevaleceu, visto que agradava aos teóricos da escola liberal ao se manter a igualdade puramente formal (GOMES, 2001). Para o objeto deste estudo (o ingresso de estudantes das classes populares), fica evidente que esse entendimento simplista de igualdade privilegiava o modelo tradicional de seleção, em que todos os candidatos eram considerados iguais, mesmo sem estarem nas mesmas condições de competição.

A partir do reconhecimento da limitação conceitual, entendeu-se que, quando garantida a igualdade formal e a consciência da existência de desigualdades fáticas, é dever do Estado contemporâneo intervir na sociedade de modo a estabelecer a igualdade material - também chamada de igualdade substancial (DIAS, 2017, p.75), na qual são pesadas as desigualdades concretas presentes na sociedade e levados em conta certos comportamentos, como a discriminação (GOMES, 2001).

Gomes (2001) ressalta que dessa transição entre o ultrapassado conceito de igualdade - aquele estático e formal - para o conceito de igualdade substancial, surge a concepção de “igualdade de oportunidades”, que fundamenta vários experimentos constitucionais que visam reduzir as desigualdades econômicas e sociais, em direção à justiça social.

Em suma, e depois deste breve histórico a partir do disposto em Gomes (2001), utilizamos neste trabalho a definição de ações afirmativas do próprio jurista, que as interpreta como “políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”.

Ao trazermos a discussão para o âmbito trabalho/educação, é necessário mencionar que as cotas são uma das formas de aplicação de ações afirmativas, em meio a outras, como pontuação extra em provas e concursos, cursinhos pré-vestibulares, programas de valorização e reconhecimento cultural e subsídios financeiros a grupos específicos, entre outras (ALMEIDA, 2019, p. 130). Assim, se referir a “cotas” como sinônimo de “ações afirmativas” é um grande equívoco, já que estas últimas são bem mais abrangentes.

Gomes (2001) acrescenta ao debate o fato de a quase totalidade do ensino superior de qualidade no Brasil estar nas mãos do Estado, e o que este faz é instituir mecanismos de seleção que propiciam exclusividade de acesso a indivíduos das classes mais favorecidas. Para isso, o instrumento consolidado é o vestibular, o qual apenas oficializa a exclusão, visto ser inútil do ponto de vista do aprendizado.

Nosso segundo entrevistado corrobora com o entendimento sobre o uso do tradicional meio de seleção por vestibular como uma forma deliberada de exclusão:

Por isso que eles [classes dominantes] defendem a meritocracia [...] A meritocracia, para eles, se resume apenas no merecimento por um teste, um teste de conhecimento. É a defesa do uso do equipamento federal para seus próprios interesses (entrevistado 2).

O dispositivo legal que se volta a romper com essa hegemonia no ingresso dos cursos superiores públicos - e agora já podemos incluir os técnicos federais, que estão igualmente contidos na lei pertinente, e, para os quais também predomina a seleção por prova do tipo vestibular - é a Lei de Cotas (BRASIL, 2012a).

Embora a prova escrita não tenha sido abolida, essa lei, que torna compulsória a reserva de vagas, “dispõe sobre o ingresso de estudantes pretos, pardos e indígenas e egressos de escolas públicas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio” (BRASIL, 2012a) e, com atualização, quatro anos mais tarde, pela Lei n. 13.409/2016, inclui



as pessoas com deficiência neste rol (BRASIL, 2016).

É necessário informar que a Lei de Cotas foi resultado de um longo percurso, tanto partindo do despertar da sociedade para o problema da desigualdade educacional (que fez com que a demanda entrasse na agenda política) quanto nas tramitações legislativas para que a política pública fosse, enfim, aprovada e implementada.

A primeira iniciativa brasileira voltada a aumentar o acesso de estudantes de grupos específicos foi no Rio de Janeiro, em 2000, com a aprovação da Lei Estadual n. 3.524/2000 (RIO DE JANEIRO, 2000), proposta pelo deputado estadual Carlos Minc (então PT-RJ) (LIMA, 2017), a qual reservava 50% (cinquenta por cento) das vagas das universidades estaduais a egressos de escolas públicas.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) também está entre as precursoras, ao estabelecer uma política institucional nesse sentido em 2002, com início em 2003, por decisão do Conselho Universitário, e, nos anos subsequentes, medidas inclusivas foram implantadas em várias universidades de diferentes estados, ou por leis estaduais ou por resoluções de Conselhos Universitários (FREITAS *et al.*, 2020).

A pioneira entre as universidades federais foi a Universidade de Brasília (UnB), que implantou reserva de vagas a partir da concretização do “Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial”, em 2003 (SANTOS E MACEDO, 2022).

A experiência da UnB abriu caminhos para outras instituições federais de ensino superior, a exemplo da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que começou a discutir reservas de vagas em uma comissão instituída para implementação de cotas também em 2004, a implantando em 2005 (UFPR, 2018).

Em nível internacional, um evento ocorrido em 2001 é reconhecido como o estopim das discussões sobre a necessidade de democratizar o ensino superior no que concerne à variável raça/cor. Trata-se da “I Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância”, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, África do Sul (THOMAZ E NASCIMENTO, 2003).

No texto final dessa conferência (ONU, 2001), foi proposto que as nações participantes levantassem, analisassem e tornassem públicos dados estatísticos acerca de grupos expostos a discriminação (FILICE E SANTOS, 2010). A partir dessa incitação, três órgãos governamentais brasileiros - o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e o Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - começaram a subsidiar, com informações, as políticas de ação afirmativa voltadas ao público negro, tanto nos quadros administrativos quanto na mobilização para as cotas nas universidades,

tornada a principal bandeira de luta nesta área, desde então (FILICE E SANTOS, 2010; BASTOS, 2017).

O plano proposto em Durban também contribuiu na elaboração da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, instituída pelo Decreto n. 4.886/2003, que tem como objetivo reduzir as desigualdades de raça no Brasil, com ênfase na população negra, por meio de ações em curto, médio e longo prazos, e entre as ações programadas, estava o “incentivo à adoção de políticas de cotas nas universidades e no mercado de trabalho” (BRASIL, 2003).

É importante atentar para a temporalidade, pois, a Lei de Cotas só foi aprovada mais de uma década após o evento sediado no país africano, como resultado de longa tramitação no Congresso Nacional (MEDEIROS, MELLO NETO E GOMES, 2016). A demora se deu pela atuação de forças que defendem a ordem social já estabelecida, reacionárias a políticas voltadas a democratizar o acesso a estudantes que, historicamente, não ocupam espaços acadêmicos em instituições reconhecidas. Face a isso, concordamos com Almeida (2019, p.147), ao afirmar que, no imaginário social, as universidades se constituem, tradicionalmente, em espaços de privilégio e destaque social, e não apenas de formação técnica e científica.

Antes da obrigatoriedade legal de reserva de vagas, outras ações do poder público federal trouxeram a proposta de democratizar o acesso a esse nível de ensino, como foi o caso do ProUni (Programa Universidade para Todos), regido pela Lei n. 11.096/2005 (BRASIL, 2005c; MEDEIROS, MELLO NETO E GOMES, 2016), o qual, ainda que atuando sobre a distribuição de vagas em âmbito privado, foi a primeira experiência com cotas no Brasil, ao conceder bolsas de estudos a estudantes a partir de critérios socioeconômicos.

Segundo Colombo (2020), o qual à época ocupava o cargo de deputado federal (PT-PR, 2003-2007) nos informou, em entrevista:

Discutia-se muito no MEC e na Câmara [dos deputados], como é que a gente poderia fazer para que o vestibular fosse mais inclusivo. Se discutia como é que nós poderíamos ter atendimento para as pessoas de menor renda, e atendimento à inclusão de pessoas com deficiência dentro do ensino regular [...] Mas aí houve um projeto de lei, que foi apresentado pelo governo, que era do ProUni [Programa Universidade para Todos], e eu fui o relator. O ProUni é o primeiro projeto que tem cotas [...] Então foi a primeira grande experiência nacional com cotas (entrevistado 2).

O projeto de lei mencionado pelo entrevistado 2 nesse trecho foi o PL n. 3.582/2004 (BRASIL, 2004a), elaborado e apresentado ao Congresso pelo Ministério da Educação, o qual dispunha sobre o Programa Universidade para Todos - ProUni - com regramento voltado, inteiramente, à inclusão.

O ProUni é um programa que dá isenção de alguns tributos para as faculdades privadas

desde que elas dêem, pelo menos, 10% de vagas em todos os cursos e turmas que eles oferecem [...] aí foi definido que, quem ganharia as vagas do ProUni seriam pessoas de baixa renda, que foi o critério, para receber uma bolsa integral sem pagar nada de mensalidade para a faculdade privada. A renda *per capita* da família tinha que ter uma média de até um salário mínimo e meio. Para você ter direito a meia bolsa, a renda familiar tinha que ser de até três salários mínimos [...] e também, as pessoas tinham que ser oriundas de escolas públicas (entrevistado 2).

Diante disso, estavam contemplados no ProUni os requisitos “renda” e “ser egresso de escola pública” - os mesmos que, sete anos mais tarde, se somaram ao componente raça/cor, como critérios de vulnerabilidade na Lei n. 12.711/2012 (BRASIL, 2012a).

Como crítica, Silveira (2013) pontua que, ao oferecer isenção de quatro impostos às faculdades particulares (IRPJ, CSLL, COFINS e PIS), o programa vai ao encontro da mercantilização da educação superior no Brasil, por meio de uma parceria público-privada que expressa materialmente a ideologia neoliberal. Ainda assim, essa experiência do ProUni, somada às iniciativas de universidades e em âmbito estadual serviram de argumento favorável à aprovação deste instrumento de inclusão social:

Eu me lembro que o pessoal da [nome de uma faculdade privada] e vários deputados de direita que eram contra o ProUni; falaram que os novos cotistas iriam rebaixar a qualidade dos cursos. No ano seguinte, quando surgiu o ENADE, os melhores avaliados eram cotistas do ProUni. Então caiu por terra. Vários estudos mostravam que quem ganhava bolsa agarrava aquela bolsa com todo o vigor e melhoraram a qualidade, e as próprias instituições foram obrigadas a dizer que a qualidade das instituições melhorou depois do ProUni (entrevistado 2).

Peixoto *et al.* (2016) extraiu dados do sistema acadêmico de 26.175 estudantes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e verificou que houve melhor desempenho geral de não-cotistas sobre os cotistas de apenas 6,81%. Ademais, em treze dos cursos pesquisados, os cotistas tiveram desempenho superior aos não-cotistas, com destaque para o curso de Letras, cuja diferença chegou a 16,56%.

Estudo de Mendes Júnior (2014), que acompanhou cotistas e não-cotistas da UERJ que ingressaram em 2005, mostrou que ainda havia grande diferença no coeficiente de rendimento em favor dos que não utilizaram a reserva de vagas, contudo, apontou para uma taxa de graduação entre os cotistas superior à dos não-cotistas, sendo de 46,74% e 42,15%, respectivamente, ainda que os beneficiados com o ingresso por cotas demorassem mais para se formar - com exceção dos cursos considerados de alta dificuldade, em que evadiram mais.

Também mencionamos o estudo de Pieroni (2016), com 424 estudantes de dez cursos técnicos e de tecnologia do IFSP, que mostrou que, em todas as turmas, a diferença entre a média de desempenho de cotistas e não-cotistas não ultrapassou 0,9 pontos percentuais, e que a evasão dos que ingressaram por reservas de vagas também foi menor, ainda que o tempo de

formação fosse maior na maioria das turmas.

Estas constatações acadêmicas vão ao encontro da percepção de que os cotistas tendem a persistir mais do que os não-cotistas no que concerne às oportunidades que surgem, e a existência desse programa como uma espécie de atestado de bom desempenho e de perseverança de estudantes que foram beneficiados (as) foi favorável à luta dos movimentos que defendem as cotas. Isso porque, se mesmo um programa que beneficia financeiramente instituições particulares obteve rejeição de alguns segmentos que visavam manter as barreiras ao diploma de nível superior, uma lei federal destinando vagas nas tão disputadas universidades públicas não seria aceita sem embates - realmente, não o foi.

Desde o primeiro registro de um projeto de lei propondo reserva de vagas em cursos universitários até a aprovação da Lei de Cotas se passaram treze anos (de 1999 a 2012), tendo iniciado muito antes do ProUni.

Trata-se do PL n. 73/1999 (BRASIL, 1999a), de autoria da deputada federal Nice Lobão (PFL-MA), que, segundo o enunciado, “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências” mas que apenas propunha a seleção de alunos mediante um coeficiente de rendimento - CR, cujo texto, de tão breve, nos permite exibir seu inteiro teor:

Art. 1º - As universidades públicas reservarão 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos de ensino médio, tendo como base o Coeficiente de Rendimento - CR, obtido através da média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o curriculum comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Parágrafo único - É facultada às universidades particulares, o mesmo disposto para as universidades públicas.

Art. 2º - O poder executivo regulamentará a presente Lei no prazo de 180 (cento e oitenta) dias a contar de sua publicação, observando:

I - capacitação do corpo docente, mediante a titulação dos professores, assim como seu desempenho profissional, avaliado por meio da análise curricular dos mesmos; II - nível salarial dos professores;

III - qualidade das bibliotecas, laboratórios, equipamentos e materiais de ensino.

Parágrafo único - A regulamentação disporá sobre os critérios de credenciamento das escolas de ensino médio para os fins previstos nesta Lei.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor três anos após a sua promulgação.

Art. 4º - Revogam-se as disposições em contrário (DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1999a).

Ao analisar o conteúdo desse PL (73/1999a), concordamos com Godoi e Santos (2021), ao considerarem que esse texto, que marca o início das iniciativas legislativas sobre reserva de vagas no Brasil, não contemplava qualquer intenção de promover a inclusão. Acrescentamos, ainda, que se resumia a mera substituição da forma de seleção de metade das vagas de um mecanismo meritocrático e excludente (o vestibular) por outro nas mesmas condições (coeficiente de rendimento) e entendemos que, mesmo se fosse aprovado, não traria qualquer benefício às classes sociais não-privilegiadas.

Sete meses após a proposição do PL de Nice Lobão, foi proposto o PL n. 1.643/1999 (BRASIL, 1999b), pelo então senador Antero Paes de Barros (PSDB-MT), o qual “estabelece reserva de vagas nas universidades públicas para egressos (as) da rede pública de ensino” e também nos permite a reprodução integral, dado o conteúdo sucinto:

Art. 1º São as universidades públicas obrigadas a reservar, anualmente, cinquenta por cento de suas vagas para alunos que tenham cursado integralmente os ensinamentos fundamental e médio em escola pública.

Parágrafo único. O direito à vaga pressupõe aprovação no processo seletivo adotado pela universidade e classificação dentro do percentual supra estabelecido.

Art. 2º O Poder Executivo, por meio de seu órgão competente, regulamentará esta Lei no prazo de noventa dias, contado a partir de sua vigência.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 1999b).

Tendo em vista que o segundo PL traz em seu Art. 1º o elemento primordial à inclusão - a condição de ser egresso ou egressa de escola pública - reconhecemos o ano de 1999 como o marco inicial da tramitação da Lei de Cotas, contudo, ressaltamos que não se trata da proposição registrada no PL 73/1999, mas sim na do PL 1.643/1999.

Em 2004, o PL n. 3.627/2004 (BRASIL, 2004b), apresentado pelo próprio governo federal, visava instituir o Sistema Especial de Reserva de Vagas para egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior (BASTOS, 2017). A partir disso, uma longa tramitação nas comissões internas fez com que o projeto de 2004 só chegasse ao plenário em 2008, e apenas em 2012 ocorreu a aprovação do texto pelo congresso nacional (BRASIL, 2012a).

Observando a conjuntura político jurídica à época, a aprovação ocorreu cinco meses após o Supremo Tribunal Federal (STF) decidir pela constitucionalidade das cotas na UnB, assim como o fez com o ProUni, julgando improcedente a argumentação de processos movidos pelo partido Democratas (DEM), que solicitaram a proibição desta política pública sob a alegação de inconformidade com a Constituição Federal (BASTOS, 2017; STF, 2012).

Diante do respaldo do julgamento dos (as) ministros (as) do STF, a implementação de políticas de cotas raciais em universidades foi reconhecida como uma das formas de se efetivar a função social do Estado Contemporâneo (DIAS, 2017, p. 98).

Do exposto, é possível compreender que as experiências com cotas em nível local, estadual e de programas do Ministério da Educação prepararam o terreno, por assim dizer, para a aprovação da lei ora em estudo, que estabeleceu metas graduais de adequação nos quatro anos que se seguiram, previstas no Art. 8º da Lei 12.711/2012:

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei [instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação] deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o

prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei (BRASIL, 2012a).

Para o Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (GEMAA/UERJ), a Lei de Cotas teve apoio por conta das medidas vindas das próprias universidades, das estratégias inclusivas do governo federal, mas, acima de tudo, entraram na agenda governamental por mobilização dos movimentos sociais negros (FREITAS *et al.*, 2020). Santos e Macedo (2022), do Instituto de História da UFRJ corroboram com o entendimento de que esses movimentos e universidades somaram forças para a inclusão dos excluídos.

Prestes a encerrar o prazo de quatro anos para que toda a meta fosse cumprida (12,5% de adequação ao ano até chegar a 50% de cotas), uma revisão das necessidades sociais promoveu uma proposta de atualização dos critérios estabelecidos, resultando na aprovação da Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que acrescentou elementos à então vigente 12.711/2012, tornando-a ainda mais inclusiva ao estender o direito a pessoas com deficiência. Diante disso, atualmente, os textos da Lei n. 12.711/2012 e da Lei n. 13.409/2016 subsidiam o acesso a grupos específicos às instituições federais de ensino superior e técnico.

Um ponto a ser destacado desta legislação é que, na ausência desse mecanismo compulsório, a inclusão se torna algo dependente de iniciativas locais, o que nem sempre é uma prioridade das reitorias. No que concerne a isso, Freitas *et al.* (2020) pontua que na ausência de um regramento único (como o que se submetem as instituições federais) a implementação de ações afirmativas ocorre em meio a discussões e disputas localizadas, como ocorre em instituições estaduais que não dispõem de legislação a esse respeito.

Corroborando com essa percepção o fato de que, embora já houvesse registro de iniciativas direcionadas a reservas de vagas na maioria das universidades antes da Lei de Cotas, mais precisamente em 38 das 63, ou 60,3% de todas as federais existentes no Brasil em 2012, ainda havia 25 universidades (39,7%) que não implantaram cotas a nenhum grupo sem que houvesse obrigatoriedade legal (FREITAS *et al.*, 2020). Não foram encontrados estudos comparativos com dados dos IFs, nesse sentido.

Além disso, ao estabelecer a obrigatoriedade às universidades federais que ainda não trabalhavam com cotas, a lei aprovada em 2012 trouxe a homogeneização dos critérios para as ações de inclusão, possibilitando comparativos sistematizados (FREITAS *et al.*, 2020).

### 2.2.1 Para Quem e Por Que? Critérios de Elegibilidade Para Ingresso Por Cotas

A Lei de Cotas contempla diferentes vulnerabilidades, partindo de três variáveis: renda,

cor/raça e deficiência, que podem vir isoladas ou serem interseccionais - um indivíduo pode estar inserido em mais de uma condição que admita o direito.

No que concerne aos três critérios estabelecidos, nos cabe mencionar que a desigualdade de renda, que já existe desde antes do período republicano, foi agravada pelo forma mediante a qual a acumulação capitalista se desenvolveu no país (MATTOS, 2005).

Quando nos referimos a uma desigualdade racial, nos remetemos à massa de pessoas escravizadas que foram abandonadas, entregues à própria sorte, sem qualquer assistência, após a abolição de 1888, e que foram transformadas em “meros bagaços do sistema de produção”, conforme nos conta Florestan Fernandes (1989, p.12), algo que gerou uma dívida histórica nunca reparada.

A condição de pessoa com deficiência, incluída em 2016, vai ao encontro da compreensão de que “o discurso do capacitismo presente e naturalizado na sociedade demarca a exclusão e a discriminação, os direitos são negligenciados e corpos são vistos como desviantes” (BUIATTI E JEFFREY, 2022).

É fato que as condições sociais que podem ensejar a ação do Estado não se restringem a esses três fatores estabelecidos pela Lei de Cotas, contudo, nosso estudo se delimita às exatas variáveis previstas nesta legislação para desenvolver a discussão sobre o acesso ao ensino médio integrado dos IFs: condição de egresso de escola pública e renda familiar *per capita* (para renda), pertencimento ao grupo preto, pardo ou indígena (para raça/cor) e presença de deficiência física, auditiva, visual, mental ou múltipla (para deficiência).

#### 2.2.1.1 Egressos de escolas públicas e renda familiar per capita

A legislação aqui em estudo institui a obrigatoriedade de reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas em todos os cursos técnicos dos institutos federais a estudantes que cursaram o ensino fundamental integralmente em escolas públicas (BRASIL, 2012a), sendo este critério pré-condição para a cota destinada a pretos/pardos/indígenas (PPI) e para a reservada a pessoas com deficiência (FREITAS *et al.*, 2020).

Freitas *et al.* (2020) explicam que a origem dos (as) candidatos (as) na escola pública funciona como *proxy* de renda, e os mesmos autores esclarecem que este termo em língua inglesa consiste em uma variável objetiva que substitui outra variável de grande relevância que não pode ser observada diretamente, que no caso da Lei de Cotas é a renda. A condição de “ter cursado integralmente em escola pública” se resume a “sim” ou “não”, simplificando os procedimentos de inscrição e comprovação documental.

Ainda que se faça uso desse *proxy*, a lei aplica um segundo critério (FREITAS *et al.*, 2020), que classifica os (as) candidatos (as) em dois estratos, para distribuir o número de vagas: I) renda inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo familiar *per capita* e II) renda superior a 1,5 salário-mínimo familiar *per capita* (recorte comum aos programas sociais do governo federal). Essa categorização não elimina nenhum candidato ou candidata proveniente de escola pública da concorrência por cota, mas o (a) classifica em maior ou menor vulnerabilidade socioeconômica.

Diante dessa regulamentação, do total de estudantes que ingressam por reserva de vagas, metade deve ter renda familiar *per capita* compatível com o item I e a outra metade com o item II (BRASIL, 2012a). Esse limite de renda estipulado na Lei de Cotas já é praticado em outras políticas sociais, a exemplo do ProUni.

#### 2.2.1.2 Estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas

O mais recente sistema de classificação adotado pelo IBGE se apoia em cinco categorias de cor/raça: branco, preto, amarelo, pardo ou indígena, consolidado em uma longa tradição de pesquisas domiciliares (GOMES E MARLI, 2018).

A Lei de Cotas é explícita ao definir que a autodeclaração dos candidatos é o critério para concorrer a uma das vagas reservadas a pretos, pardos ou indígenas, e essa informação é ratificada pela Portaria Normativa n. 18 (BRASIL, 2012b), que estabelece que o quantitativo referente à modalidade de cota racial deve seguir:

a proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, será reservada, por curso e turno, aos **autodeclarados** pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012e - grifo nosso).

Renda e raça estão fortemente associadas, como afirma publicação do IBGE, de 2018, que apontou para um rendimento médio dos indivíduos autodeclarados brancos de R\$2.814,00, de autodeclarados pardos de R\$1.606,00 e de autodeclarados pretos, de R\$1.570,00, bem como para uma taxa de desocupação de 9,5% no grupo de autodeclarados brancos, de 14,5% no dos pardos e de 13,6% no dos pretos (GOMES E MARLI, 2018).

Alguns autores nos ajudam a entender a necessidade de estabelecer reservas de vagas para afrodescendentes, a começar pelo precursor Florestan Fernandes, que foi convidado, na década de 1950, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a desenvolver o “Programa de pesquisas sobre relações raciais no Brasil”, e descreveu o processo de exclusão das pessoas negras, mais evidente a partir de uma nova ordem capitalista



e competitiva (SCHWARCZ, 2013, p.10-13).

Segundo Schwarcz (2013, p.10-14), as pesquisas de Florestan Fernandes demonstraram que a miscigenação e maior visibilidade do “negro” e do “mulato” não resultaram em transformações estruturais significativas no sentido de participação racial, mas em algo que o próprio Fernandes (2013, p.28) chamou de “mito da democracia racial”.

Para o sociólogo Octávio Ianni (2004), a existência desse mito da democracia racial é prejudicial à população negra por camuflar um sofisticado aparato de racismo patriarcal, patrimonial, elaborado desde a cobertura da Casa-grande<sup>12</sup> (em referência ao livro “*Casa-grande e Senzala*”, de Gilberto Freyre), e ainda mais, implica em neutralizar reações, protestos, reivindicações ou lutas dos sujeitos que sofrem racismo.

No âmbito da biologia, o antropólogo Kabengele Munanga (2003) adverte que o conceito de raça (do latim *ratio* = sorte; categoria = espécie), “nada tem de biológico” e foi refutado pelo mesmo cientista que tentou classificar classes e raças biologicamente - Carl Von Linné (1707-1778), no século XVIII. Sendo assim, a raça é “determinada pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam” (MUNANGA, 2003).

Dessa forma, nosso entendimento é que as diferenças entre raças são provenientes de relações sociais, as mesmas que provocam o racismo, a discriminação e a desigualdade racial, que, de forma estrutural, excluem pretos (as) e pardos (as) das oportunidades educacionais e de trabalho.

A partir de estudos recentes de Silvio Almeida sobre racismo estrutural, entendemos que este é um tipo de racismo que transcende as formas de racismo individual e institucional, estando impregnado nas relações políticas, econômicas, jurídicas e, até mesmo, familiares.

Contudo, o mesmo autor pontua que o uso do termo “estrutura” não significa que o racismo seja incontornável, pelo contrário, entendê-lo de forma estrutural permite afastar análises simplistas que dificultam seu combate (ALMEIDA, 2019, p.46-48).

Quanto aos indígenas, incluídos no grupo de pretos(as) e pardos (as) da Lei de Cotas, temos como autor de referência Darcy Ribeiro, o qual descortinou (em estudo financiado pela Unesco, assim como Florestan Fernandes) a deterioração étnica e demográfica pelo qual estavam passando estes povos na década de 1950 (GOMES, 2013, p.9).

<sup>12</sup> A obra “*Casa-grande e Senzala*” (FREYRE, 2019), publicada em primeira edição no ano de 1933, pelo escritor pernambucano Gilberto Freyre, incutiu a ideia de que o Brasil era o berço da democracia racial. Esta consistia em um texto capaz de convencer a qualquer leitor que, nas terras brasileiras, os diferentes conviviam harmonicamente de tal forma que misturavam suas tradições e genes sem que houvesse qualquer discriminação. Essa realidade foi refutada pelos estudos de Florestan Fernandes, que trouxeram à tona o que este autor chamou de “mito da democracia racial”.

Segundo Ribeiro, a possibilidade dos indígenas sobreviverem se daria pelo processo ao qual denominou “transfiguração étnica”<sup>13</sup>, que se daria porque:

Em seu curso, sob pressões de ordem biótica, ecológica, cultural, socioeconômica e psicológica, um povo indígena vai transformando seus modos de ser e de viver para resistir àquelas pressões. Mas o faz conservando sempre sua identificação étnica (RIBEIRO, 2013, p.15).

Contudo, ainda que a transfiguração, ao longo da segunda metade do século XX, realmente, tenha impedido que as populações tribais fossem dizimadas, outras preocupações se seguiram, haja vista a hegemonia do capital em todas as relações humanas, incluindo as étnicas.

Em termos socioeconômicos, muitos indígenas se transformaram em trabalhadores assalariados ou produtores de alguma mercadoria, porque era necessário comprar ferramentas, remédios, tecidos e outros itens dos quais passaram a demandar, ainda que tenham permanecido indígenas no sentido cultural (RIBEIRO, 2013, p.16). Isso fez com que se juntassem à massa de pessoas com as mais baixas remunerações, daí nossa defesa incontestável da garantia das reservas de vagas a estes povos.

Ademais, a conjuntura na qual fazemos parte na contemporaneidade desta tese agravou a situação dos povos indígenas a ponto de submetê-los a iminente risco à sobrevivência, e até mesmo aos que os defendem.

Abrimos um parêntesis neste texto para registrar que em junho de 2022 (corrente, para mim que aqui escrevo), o assassinato brutal de dois atores importantes na causa indígena, o indigenista brasileiro Bruno Araújo Pereira e o jornalista inglês Dom Phillips, escancarou a gravidade do descaso proposital com os povos indígenas no governo Bolsonaro, quando a Fundação Nacional do Índio - FUNAI - se tornou uma Fundação Anti-Indígena<sup>14</sup>.

Episódios como esse ecoam as previsões fundamentadas por Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro e reiteram que não havia como pensar uma legislação voltada à ampliação do acesso às concorridas instituições de ensino sem considerar a dimensão raça/cor/etnia.

### 2.2.1.3 Estudantes com deficiência (Lei n. 13.409/2016 – atualização da Lei de Cotas)

Em 2016, como uma atualização da Lei 12.711/2012, foi aprovada a Lei n. 13.409/2016, a qual incluiu as pessoas com deficiência no rol desse direito. Nesse sentido, segundo o Art. 3º:

Art 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º

<sup>13</sup> As bases dos processos de transfiguração étnica são detalhadas por Darcy Ribeiro no livro “Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno”, publicado em 1970 (RIBEIRO, 2013).

<sup>14</sup> Recomendamos a leitura do dossiê “Fundação Anti-indígena: um retrato da Funai sob o governo Bolsonaro” (INDIGENISTAS ASSOCIADOS, 2022).

desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, **por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência**, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2016 - grifo nosso).

De acordo com o Art. 3º do Decreto n. 3.298/1999 (BRASIL, 1999c), que “Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, considera-se deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Esse documento especifica as deficiências dentro de cinco grupos: física, auditiva, visual, mental ou múltipla:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização da comunidade; e) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 1999c).

Nos cabe informar que essas condições consideradas legalmente como deficiências deixaram lacunas que já motivaram ações judiciais, a exemplo da visão monocular, não contemplada na lei, mas reconhecida como direito pela Súmula 377/2009 do Superior Tribunal de Justiça (STJ), anterior à Lei de Cotas, a qual estabelece que “o portador de visão monocular tem direito de concorrer, em concurso público, às vagas reservadas aos deficientes” (COSTA E NAVES, 2020).

Também, o transtorno do espectro autista, não estava contido na lei, mas foi incluído

em razão da aprovação da Lei n. 12.764/2012, a qual “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” e define em seu Art. 1º §2º que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012c).

Um precedente para a visibilidade social do grupo ora abordado foi a Lei n. 13.146/2015, ou “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”, também conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, cujo Art. 8º estabelece que “é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar às pessoas com deficiência a efetivação de direitos relativos à educação, profissionalização e trabalho” (BRASIL, 2015).

Foi após dezoito meses de aprovação desse estatuto que veio o que consideramos uma nova Lei de Cotas, em resposta à incumbência gerada ao Estado de garantir condições de acesso à educação a pessoas com deficiência, mais especificamente aos níveis superior e técnico, completando os grupos de prioridades nos processos de seleção em âmbito federal.

\*\*\*

O percurso para chegar até o texto aprovado da Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016) não se resume aos treze anos de tramitação no Congresso Nacional até 2012 e mais quatro anos até 2016, mas se insere em um contexto de lutas que remonta a existência do Brasil, e que não cessa, principalmente em períodos em que grupos conservadores detêm o poder político.

Após conhecido o histórico da legislação de reservas de vagas nas instituições de ensino federais, e devido a impossibilidade de pesquisar as distintas realidades deste território de dimensões continentais, realizamos pesquisa bibliográfica do tipo “estado da arte” em âmbito nacional (todos os IFs), no intuito de acessar o conhecimento já produzido. Em seguida, partimos para conhecer IFPR, e acrescentar nossa contribuição.

### 2.3 O ESTADO DA ARTE DAS COTAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ESTUDOS QUE JÁ ABORDARAM A DINÂMICA DE ESTUDANTES COTISTAS EM INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A Lei de Cotas foi como um divisor de águas no que concerne ao acesso às instituições de ensino tradicionalmente pouco acessíveis à maior parte da população, ainda que já existissem iniciativas voltadas à inclusão, em nível local, distribuídas pelo Brasil. Face a isso, autores e autoras já se interessaram por acompanhar, cientificamente, seus efeitos.

Nossa primeira observação quanto ao conhecimento já produzido sobre as cotas diz respeito ao centro das atenções de grande parte das publicações encontradas, que foi o nível

superior - assim como foi este o centro das discussões antes da aprovação da lei. A exemplo disso, levantamento bibliográfico de Castro (2016) mostrou que a maior parte dos estudos abordando as cotas tem como locais analisados as universidades.

Esse enfoque no nível superior foi ratificado alguns anos mais tarde, por Kostrycki (2020), mesmo quando o campo de pesquisa era um dos Institutos Federais e por Ribeiro; Costa e Risso (2021), os quais reiteraram esse protagonismo da instância superior nas publicações e apontaram para o número reduzido de abordagens no âmbito do nível médio.

Em 2021, realizamos a pesquisa bibliográfica para esta tese, no banco de teses e dissertações e no portal de periódicos da plataforma CAPES, estendendo para publicações contidas nas referências desses, as quais pudessem contribuir com nosso trabalho. Também observamos o número ainda reduzido de estudos abordando cotas no ensino médio integrado.

Ainda assim, as publicações encontradas nos possibilitaram entender como se desenvolveram as políticas de cotas em IFs localizados. Foram investigações envolvendo a totalidade dos grupos preconizados (egressos de escolas públicas, baixa renda, raça/cor e deficiência) ou por abordagem de públicos específicos.

Identificamos a utilização de abordagens qualitativas e quantitativas, e os seguintes instrumentos para coleta e análise de dados: questionário, entrevista semiestruturada, dados secundários de bancos institucionais, historiografia, análise de conteúdo, estudo de caso, pesquisa documental, observação participante e aplicação de testes estatísticos.

Uma constatação abrangente e que foi ao encontro da vocação para a inclusão dos IFs veio de estudo de Ferreira e Coelho (2019), o qual mostrou que no ano seguinte à aprovação da Lei de Cotas (2013), 83% dos IFs já adotavam reservas de vagas em percentual que só seria obrigatório em 2016 (de 50% das vagas).

As diferenças institucionais na promoção das cotas foram abordadas em estudos comparativos como o de Breitenbach (2012), que mostrou que, dos três IFs do Rio Grande do Sul, dois deles já reservaram vagas por cotas antes da legislação nacional (IFFarroupilha e IFSul) e o outro - IFRS - só o fez após a obrigatoriedade.

Estudo de Silva (2014) realizado, também, no IFRS, trouxe evidências de que as ações afirmativas neste IF não eram um consenso, sendo viabilizadas em meio a “um jogo de correlação de forças”. Apesar da tensão verificada, a pesquisa mostrou que a presença de estudantes pretos (as) e pardos (as) e em vulnerabilidade socioeconômica naquele *campus* foi maior já nos dois primeiros processos seletivos que contaram com cotas, em 2013 e 2014.

Miranda (2017) utilizou de pesquisa documental, entrevistas com servidores (as), com membros de grêmios estudantil e aplicação de questionários a egressos, para analisar a política

de cotas em um *campus* do IFSudesteMG (Minas Gerais) em seus aspectos de acesso e permanência. Segundo a autora, o conceito bourdesiano de *habitus* foi reconhecido pelos (as) profissionais como um gargalo que influencia no desempenho acadêmico, assim como as condições familiares, culturais e socioeconômicas (MIRANDA, 2017).

A respeito dessa influência familiar, estudo de Assunção (2014), com dados de inscritos no processo seletivo 2012/2013 do IFRN (Rio Grande do Norte) mostrou que a escolaridade do pai e a renda familiar influenciaram diretamente no desempenho na prova aplicada para seleção aos cursos técnicos, com significância estatística comprovada por Teste T e Teste *Wald*.

Ferreira e Coelho (2019) acompanharam os percentuais de estudantes da cota racial nos cursos técnicos integrados da Rede Federal, de 2008 a 2013, e verificaram aumento progressivo de pretos (as) ao final do período (de 2,87%, em 2008 para 2,99%, em 2013) e pardos (as) (de 14,29%, em 2008, para 21,69%, em 2013). Contudo, nas mesmas condições, houve redução progressiva de indígenas (de 0,26% em 2008 para 0,20% em 2013) (FERREIRA E COELHO, 2019).

Castro (2016) estudou a implantação da política de cotas em um campus do IFTO (Tocantins), a partir de dados de processos seletivos de 2013 a 2015 e entrevistas com 25 estudantes cotistas. A principal conclusão foi que houve visível aumento de egressos de escolas públicas de baixa renda, pretos (as) e pardos (as), mas o mesmo não ocorreu com os indígenas.

Oliveira (2017) estudou a cota racial em dois *campi* do IFMT (Mato Grosso), por meio de historiografia da trajetória de indígenas no estado do Mato Grosso e entrevistas com os (a) três únicos (as) estudantes indígenas então matriculados. A conclusão foi que a homogeneização da cota racial, que inclui pretos (as), pardos (as) e indígenas, levou à invisibilidade deste último grupo, que tem características tão distintas dos demais.

No que concerne à reserva de vagas como um todo, Moura (2015) estudou as cotas no IFRO (Rondônia) por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupo focal e concluiu que a condição de ser estudante de escola pública como critério para concorrer por cotas foi a que teve maior consenso entre os (as) estudantes. Contudo, também foram registrados discursos tensionados sobre a disponibilização de cotas raciais (frequentes na sociedade), tanto para pretos (as) quanto para pardos (as) e indígenas (MOURA, 2015).

O antagonismo às cotas raciais na sociedade brasileira, que se refletiu no estudo feito por Moura (2015), pode ser suscitado por meios de comunicação em massa. Isso foi o que nos permitiu inferir o levantamento realizado por Feres Júnior e Daflon (2015) em dois jornais de grande circulação no Brasil, de 2001 a 2012.

O argumento contrário às reservas de vagas para pretos (as), pardos (as) e indígenas,

que defende que “classe importa mais do que raça”, e que, por isso, a primeira seria suficiente para reduzir as desigualdades de acesso, foi veiculado em 122 reportagens nos doze anos pesquisados (FERES JÚNIOR E DAFLON, 2015). Matematicamente, isso representa algo em torno de dez veiculações ao ano, ou quase uma por mês, fomentando a oposição ao elemento racial das reservas de vagas.

Pesquisa de Alkmin (2017) se aprofundou no estudo sobre a cota racial e realizou entrevista semiestruturada com doze estudantes que ingressaram por essa reserva de vagas em um *campus* do IFNMG (Minas Gerais), tendo observado que:

Devido à reputação de qualidade e relevância da Instituição para a região, o IFNMG desperta o interesse de um público elitizado e, que certamente, se não fosse por meio da implementação das políticas públicas afirmativas, sobretudo através do programa de cotas, talvez o aluno negro, pardo e indígena não tivessem a oportunidade de ingressar no *campus* Januária (ALKMIN, 2017).

A cota para pessoas com deficiência foi objeto de estudo de Alencar (2017), que analisou as políticas de educação para esse grupo implantadas no IFRN (Rio Grande do Norte), de 2010 a 2015. A investigação ocorreu por meio de levantamento bibliográfico, análise documental e aplicação de questionário a 36 servidores envolvidos em ações institucionais voltadas à inclusão dos onze *campi* pesquisados e educação a distância. Para a autora, a instituição apresentava potencial para se tornar centro de excelência em ações de inclusão, mas que ainda necessitava de melhor articulação e divulgação.

Ramos (2016) também verificou as dificuldades para incluir estudantes com deficiência no IFNMG (Minas Gerais), por meio de entrevistas a docentes e profissionais do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNE, e de questionário aos únicos quatro discentes nessas condições matriculados no *campus* pesquisado. O autor concluiu que apenas estudantes que se adaptam às condições existentes conseguem permanecer e apontou para a necessidade de romper com barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais para que o grupo estudado seja, efetivamente, incluído.

Em vista desses estudos, concordamos com Costa e Naves (2020) ao afirmarem que qualquer oposição ao direito à reserva de vagas, seja nas universidades, seja nos IFs, representaria uma ação de fechar os olhos para a existência de estereótipos e estigmas impostos a negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência durante séculos, e defendemos que os percentuais legais devem ser garantidos, efetivados e, quiçá, aumentados.

Também encontramos pesquisadores (as) que se debruçaram sobre dados documentais que possibilitaram investigar o uso do direito às cotas, a exemplo de Nogueira (2016), Rateke (2018) e Dias (2014).

Nogueira (2016) apresentou dados de ocupação das vagas, por cotas e ampla concorrência, em cinco *campi* do IFAM (Amazonas), e em três anos letivos consecutivos (2013 a 2015). A autora verificou a existência de vagas ociosas em alguns cursos desta instituição, ensejando a realização de chamadas complementares, bem como que houve remanejamento de vagas das cotas para a ampla concorrência em várias turmas, devido à não ocupação das mesmas por estudantes dos grupos preconizados.

Rateke (2018) também trouxe dados quantitativos de um campus do IFSC (Santa Catarina) no mesmo período de Nogueira (2016), e, dos três anos pesquisados, apenas em 2014 houve 50% de ingressantes cotistas no ensino médio integrado. Foram 45,2% em 2013 (85 de 188), 50% em 2014 (86 de 192) e 47,2% em 2015 (83 de 176).

Dias (2014) levantou a ocupação de vagas nos processos seletivos de 2012 a 2014 do IFMG (Minas Gerais), pela extração de dados do sistema de inscrições e os analisou por método computacional. O estudo verificou que em torno de 86% das vagas reservadas a cotistas foram ocupadas, mas, também, que candidatos (as) que preenchiam os pré-requisitos para concorrer nesse grupo se inscreveram por ampla concorrência e vice-versa. Não houve conclusão sobre fatores que levaram os (as) estudantes a se inscreverem na cota equivocada nessa pesquisa, apenas inferência de que, “ao menos em parte, o desconhecimento do seu direito tenha levado a essa situação”.

Além desses, estudo desenvolvido por Sousa e Viegas (2018) traçou o perfil dos (as) estudantes de um *campus* do IFMG (Minas Gerais) (N=835), com base em dados de ingressantes de 2017 do sistema de matrículas utilizado pela instituição. Dentre os resultados, verificou-se que os cursos considerados de maior prestígio e socialmente mais reconhecidos foram os menos inclusivos. Quando comparadas as modalidades de curso, os mais inclusivos foram os de ensino médio subsequente, seguidos dos superiores, médios integrados e de pós-graduação, respectivamente (SOUSA E VIEGAS, 2018).

Ainda nessa publicação, menos da metade (41,4%) dos (as) estudantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio tinham renda familiar de até quatro salários mínimos e 20% de cinco salários ou mais (atente-se, contudo, que, em 38,6% dos cadastros essa informação era inexistente), além do que havia menos indivíduos matriculados como pretos (as) nos dois cursos integrados do que nos dois superiores - 7,5% e 5,0% naqueles e 10,0% e 12,0% nestes, respectivamente (SOUSA E VIEGAS, 2018).

Ainda que não enfoque as cotas, um estudo de Silva Filho e Moraes (2017) contribui com nossa pesquisa com a informação de que estudantes de instituições federais tiveram nível socioeconômico mais elevado do que instituições estaduais, que também oferecem ensino



médio, em levantamento do ano de 2014. Segundo a publicação, 24,5% dos (as) estudantes de instituições federais foram classificados nos grupos socioeconômicos “alto”, enquanto nas estaduais esse grupo foi de 11,1%; ainda, enquanto 7,06% daqueles eram de nível “muito alto”, nestes, o percentual foi de 0,6% (SILVA FILHO E MORAES, 2017).

Um comparativo de inscritos por cotas e por ampla concorrência no processo seletivo 2019/2020 nos cursos técnicos (aí envolvendo cursos integrados e subsequentes) foi apresentado em pesquisa de Kostrycki (2020), em um campus do IFPR (Paraná). Nesta seleção se inscreveram 6.529 candidatos para os onze grupos de cotas (C1 a C11) e 4.469 para um único grupo que não se insere em nenhum critério de vulnerabilidade, o da ampla concorrência (AC). Trata-se de uma diferença pouco expressiva se considerarmos que na instituição pesquisada, 80% das vagas são destinadas ao primeiro grupo, ou seja, quatro em cada cinco vagas.

Uma observação com relação a este estudo é que não há como identificar quantos (as) estudantes se inscreveram para a AC quando poderiam ter se inscrito por cotas, e que se trata de algo que o estudo de Dias (2014) já mostrou ser passível de ocorrer.

As conclusões dos estudos encontrados nos deram subsídios para entender que a implantação das cotas nos IFs ocorreu em meio à resistência de parte da sociedade, principalmente quanto ao componente racial (se refletindo na comunidade interna aos campi). Não por acaso, a maior parte dos (as) pesquisadores (as) se debruçaram sobre esse grupo, que inclui três outros grupos com especificidades que pouco têm sido consideradas nos processos de seleção (pretos (as), pardos (as) e indígenas).

A respeito dessas especificidades, pessoas do grupo indígena têm sido invisibilizadas internamente ao grupo maior da cota racial, visto que sua formação pregressa é diversa dos demais, os quais se inserem na mesma cultura de todos os outros grupos disponibilizados no processo seletivo.

A ocupação de vagas e o nível socioeconômico encontrados pelos (as) poucos referenciais científicos dos quais dispomos na literatura indicaram que estudantes do público preconizado dos IFs (egressos de escolas públicas, baixa renda, que façam jus às cotas raciais e/ou com deficiência) ainda não estão ocupando todas as vagas disponibilizadas a esses grupos.

Face a esse número ainda reduzido de estudos inseridos em nosso problema de pesquisa, concordamos com Castioni; Moraes e Passades (2019), que alertam para a ainda pouca identificação das virtudes e vicissitudes dos IFs, e dentre as lacunas de conhecimento sobre essa institucionalidade, estão algumas relacionadas ao acesso de estudantes cotistas.

Não foi encontrado levantamento publicado sobre os percentuais destinados a cotas de inclusão nos IFs, de onde foi necessário fazê-lo para o presente estudo. A investigação com

base em editais de processos seletivos para ingressantes no ano letivo 2020 mostrou que 100% dos IFs (N=38) estão cumprindo com o estabelecido pela Lei de Cotas em seus processos de seleção, ainda que 31,6% (n=12) deles se reservem ao direito de destinar o mínimo exigido.

Destaque-se que os outros 26, ou seja, mais de dois terços dos IFs, adotaram a reserva de mais de 50% das vagas, pelo menos em algum curso, com singular atenção às cotas em dois deles: o IF Baiano, com 75% (setenta e cinco por cento) e o IFPR, com 80% (oitenta por cento) de destinação de vagas a estudantes cotistas.

Em termos qualitativos, não foram encontrados estudos que expusessem as dificuldades que se convertem em impeditivos (ou barreiras) para que estudantes em vulnerabilidade social acessem os IFs, ainda que a Lei de Cotas seja uma conquista inquestionável na melhoria do acesso.

Também não foram identificadas publicações sobre as cotas nos IFs pela sua variável mais abrangente, ou o requisito mínimo para aderir às cotas: a condição de “estudante proveniente de escolas públicas”.

Da mesma forma, não identificamos estudos que investigassem instituições que destinam mais vagas a cotas do que a lei pertinente exige, no sentido de verificar se essa disposição para inclusão é suficiente para atrair mais o público prioritário. Uma observação referente a estudos no IFPR é que foi encontrada apenas uma publicação que se aproximou de nosso tema de interesse, desenvolvida por Kostrycki (2020), cujo enfoque foi a evasão de estudantes cotistas.

#### 2.4 A AMPLIAÇÃO DO ACESSO POR COTAS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR) E A OCUPAÇÃO DAS VAGAS: DADOS INSTITUCIONAIS

A partir de pesquisa bibliográfica e documental, com dados institucionais, e de informações obtidas de dois gestores atuais que têm relação direta com nosso objeto de estudo, estudamos o percurso desde o início das cotas no IFPR, diante do que, nas próximas linhas, discorreremos sobre a influência da UFPR (que deu origem ao IFPR) na destinação de vagas a candidatos cotistas, bem como a operacionalização atual das cotas nos processos seletivos anuais para cursos técnicos integrados ao ensino médio.

O IFPR é a instituição que mais destina vagas por cotas em seu processo seletivo anual, dentre todos os IFs do Brasil, o que evidencia sua disposição para a inclusão de diferentes grupos sociais. Isso ocorre desde 2014, quando foi elevado o percentual reservado ao grupo “egressos de escolas públicas” (de 50% para 60%) e criadas 20% de cotas adicionais, denominadas “cotas IFPR”, totalizando 80% de vagas destinadas a estudantes de grupos

prioritários. A execução dessa ação há oito anos nos permite identificar uma continuidade do fator inclusivo na instituição.

A disposição para ampliar as possibilidades de acesso no IFPR veio, em grande parte, da influência que sua precursora, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), ainda exercia sobre as equipes que davam início à nova institucionalidade no estado. De acordo com o Pró-Reitor de Ensino do IFPR, nosso entrevistado 3<sup>15</sup>:

O IFPR é oriundo da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, e a Universidade Federal do Paraná é pioneira em cotas, então quando a Escola Técnica vira Instituto, algumas pessoas [servidores] que vieram de lá haviam trabalhado, inclusive, com as pessoas que implantaram as cotas e algumas das pessoas do nosso quadro trabalharam na implantação das cotas da UFPR, então um pouco dessa preocupação que já existia na Universidade Federal nos acompanha (entrevistado 3).

De fato, a UFPR foi uma das quatro primeiras universidades federais a implantarem política institucional de cotas (UFPR, 2018), iniciando com vestibular de 2004 para ingresso em 2005, quando disponibilizou 20% (vinte por cento) de vagas a estudantes que se autodeclararam pretos (as) ou pardos (as) e outros 20% para aqueles (as) que estudaram integralmente em escola pública - ambos os grupos foram mantidos até 2012, quando a Lei de Cotas exigiu alterações (CERVI, 2013).

A partir de publicações em meio digital da Superintendência de Comunicação da UFPR, verificamos que a Escola Técnica desta universidade, que deu origem ao IFPR, seguia o mesmo percentual de destinação de cotas estabelecido para o vestibular (UFPR, 2005), ou seja, desde 2004 já destinavam 40% de reservas de vagas.

A conversão de grande parte da Escola Técnica da UFPR para IFPR foi autorizada pela Lei n. 11.892/2008 em 28 de dezembro (BRASIL, 2008a), portanto, o primeiro processo de seleção sob a responsabilidade do próprio IFPR foi em 2009, para ingresso em 2010.

A pesquisa documental em editais de seleção desde seu surgimento evidenciou que no primeiro ano de transformação, houve poucas rupturas com os procedimentos institucionais e a nova instituição paranaense manteve exatamente os mesmos percentuais e grupos anteriores.

O quadro 5 apresenta a progressão das cotas no IFPR, em todos os processos seletivos desde seu surgimento até o mais recente na temporalidade desta tese, de 2009/2010 (leia-se 2009 para ingresso em 2010) a 2021/2022.

<sup>15</sup> A.P.M., entrevistado 3, possui Graduação em Letras pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranaíba, mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é servidor efetivo do IFPR e exerce a função de Pró-reitor de Ensino da instituição [desde 02 de outubro de 2017] (trecho extraído da Plataforma Lattes em 12/2020 e resumido pela autora). Entrevistado 3 me concedeu entrevista por videoconferência de sua residência, em Curitiba, na manhã de 30 de setembro de 2020.

Quadro 5 - Progressão anual das cotas no IFPR - processos seletivos 2009 a 2021\*

<b>Ano do processo seletivo</b>	<b>Ano de ingresso</b>	<b>% de cotas</b>	<b>Grupos Contemplados</b>
2009	2010	40%	20% escolas públicas / 20% pretos/pardos
2010	2011	50%	20% escolas públicas / 20% pretos/pardos 5% indígenas 5% pessoas com deficiência
2011 2012	2012 2013	70%	40% escolas públicas / 20% pretos/pardos 5% indígenas 5% pessoas com deficiência
2013	2014	70%	45% escolas públicas (sendo metade com renda inferior a 1,5 salário mínimo e metade com renda superior a 1,5 salário mínimo) 20% pretos/pardos 5% indígenas
2014	2015	80%	60% escolas públicas (sendo metade com renda inferior a 1,5 salário mínimo e metade com renda superior a 1,5 salário mínimo) 15% pretos/pardos 5% indígenas
2015 a 2021	2016 a 2022	80%	60% escolas públicas (sendo metade com renda inferior a 1,5 salário mínimo e metade com renda superior a 1,5 salário mínimo) 10% pretos/pardos 5% indígenas 5% pessoas com deficiência

FONTE: A autora (2022)

\*com informações de editais publicados pelo IFPR

De acordo com as informações apresentadas no quadro 5, percebe-se que houve incremento nas vagas reservadas (quando comparado à UFPR) desde o segundo processo seletivo do IFPR, com adição de dois novos grupos (indígenas e pessoas com deficiência). Com isso, em 2010, a instituição aqui pesquisada já atendia ao percentual de reserva que somente seria compulsório em 2016 - visto que a Lei de Cotas (BRASIL, 2012a) estipulou 12,5% de cotas ao ano a partir de 2012, devendo-se alcançar 50% após quatro anos de sua implantação.

Com vistas a entender se a ampliação de cotas do IFPR se deu ainda com alguma influência da universidade que o originou - a UFPR - investigamos os exames vestibulares subsequentes desta após a extinção do vínculo.

Em vista disso, verificamos, por meio dos editais publicados pelo Núcleo de Concursos da UFPR, que até o processo seletivo 2011 para ingresso em 2012 ainda eram reservados os mesmos 40% das vagas a estudantes na condição de cotistas (UFPR 2009; UFPR, 2010; UFPR 2011), e que foi apenas em 2012 para ingresso em 2013 (após a aprovação da Lei de Cotas) que esta universidade alterou seus percentuais, a princípio cumprindo com os 12,5% obrigatórios e algumas vagas adicionais que foram denominadas “cotas UFPR” (UFPR, 2012).

Ratificamos que o IFPR já nasceu com vocação para a inclusão na forma de ingresso devido sua origem - reforçamos que a UFPR foi uma das quatro primeiras universidades federais a adotarem um sistema de cotas no vestibular. Mas para além disso, o que aconteceu, assim que a instituição começou a “caminhar com as próprias pernas”, foi que as ações institucionais foram expandidas, superando sua antecessora na atenção dispensada à inclusão social.

A busca por informações acerca de decisões colegiadas feita nas atas e resoluções do Conselho Superior do IFPR mostrou que as cotas estão presentes na pauta desde o início das atividades. A Resolução n. 7/2009, do Conselho Superior (IFPR, 2009a), estabeleceu os percentuais de 20% para egressos de escolas públicas e 20% para pretos/pardos, da mesma forma que a UFPR. Contudo, apenas nove dias após essa resolução, a ata da reunião de 14 de outubro de 2009 deste mesmo conselho deliberativo registrou a decisão de “para o próximo ano, prever qualificação para docentes no atendimento a deficientes e estudo de cotas para necessidades especiais e indígenas” (IFPR, 2009b).

Observamos que o percentual de reserva de inclusão social de 50% foi praticado em apenas um processo seletivo (2010/2011), passando para 70% já no ano seguinte. Este percentual foi mantido por três processos seletivos, até que se fizesse o último acréscimo de cotas, em 2014 para ingresso em 2015 (para 80%), e que permanece até o momento em que esta tese é redigida (2022).

Comparativamente à Lei n. 12.711/2012, o ponto variável nos processos seletivos do IFPR a partir de 2014 concerne aos percentuais destinados a cada grupo e a um grupo adicional, que independe de ser egresso de escola pública, desde que reconheça em uma das três condições a seguir: I) preto (a) ou pardo (a); II) indígena ou III) pessoa com deficiência. A esse grupo extra foi dado o nome de “cotas IFPR” (da mesma forma que o fez a UFPR dois anos antes), por ser uma iniciativa institucional, que vai além da obrigatoriedade legal.

A Lei de Cotas viria a ser com 50% de cotas para pessoas oriundas de escolas públicas; divide esse percentual pela faixa de renda, e dentro desses percentuais pelas categorias de pretos, pardos, indígenas e com deficiência. Nós temos, nesse percentual que seria 50, o nosso é 60, e temos mais 20% que é independente da condição econômica ou condição de escolaridade [...] nesses 20% está o nascimento das cotas IFPR (entrevistado 3).

É importante salientar que, embora os percentuais de reservas de vagas a partir de 2014 se mantenham até o ano de 2022 - quando essa trajetória está sendo lembrada - não é possível vislumbrarmos qualquer aumento desse percentual, visto que, em tempos de evidentes retrocessos nos direitos sociais - notadamente após o *impeachment* de 2016 - não existe terreno

fértil para expandir políticas sociais. Consideremos, portanto, que a manutenção das cotas no patamar em que se encontram já é algo positivo, e o trecho abaixo nos adverte sobre maiores expectativas nesse momento:

Não vejo, hoje, condições, até pela conjuntura da instituição, que reflète a conjuntura do país neste momento em que a Lei de Cotas vem sendo questionada, a questão de todo o estereótipo de quem entra por cotas e uma discussão muito forte de meritocracia. Na sociedade brasileira nesse momento eu não vejo condições de ampliar, então temos que trabalhar pela manutenção (entrevistado 3).

Isso porque o antagonismo às cotas nunca deu tréguas na instituição em estudo e as críticas ao percentual destinado aos grupos prioritários vem tanto da comunidade acadêmica (segmentos internos) quanto de outros segmentos da sociedade.

Nós sofremos questionamentos internos e externos a todo tempo [...]. Há toda uma discussão que chega até nós se nós não seríamos exagerados ao propor 80% de cotas. Então [...] nós temos trabalhado para manter esse percentual, que para nós é importante (entrevistado 3).

Ainda assim, considerando os processos de seleção dos 38 IFs e das 63 universidades federais, o IFPR só destina menos vagas a candidatas (as) na condição de concorrer por cotas do que a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que o faz com o percentual de 93%, segundo levantamento do GEMAA/UERJ (FREITAS *et al.*, 2020).

Cabe destacar, contudo, que esse direito vem sendo operacionalizado na instituição aqui em estudo a cada processo seletivo, isso porque, segundo nos informou o pró-reitor entrevistado, não existe uma resolução que torne as cotas no percentual de 80% obrigatórias.

É uma discussão que a instituição terá que fazer em algum momento, era para ter iniciado, inclusive, e em 2020 ela não inicia porque fomos todos atropelados por essa pandemia e fomos cuidar daquilo que era urgente. O IFPR não tem uma resolução de ingresso de estudantes, então a gente tem regulado nossas cotas por meio de editais (entrevistado 3).

A nosso ver, isso torna a condição de Instituto Federal que disponibiliza o maior percentual de cotas algo frágil e de continuidade incerta, sujeito a decisões de gestão, que, a qualquer momento, podem deliberar por sua redução ao mínimo legal - seja por posicionamento político-ideológico de seu Conselho Superior, seja por pressão de segmentos conservadores de sua comunidade interna ou externa.

Segmentos críticos às cotas se amparam em incorreções de procedimentos para defender retrocessos sociais, diante do que foi necessário buscar uma operacionalização com o mínimo possível de falhas que acarretassem em recursos judiciais, tanto na elaboração das provas quanto na segurança da distribuição até os (as) estudantes.

À medida que a instituição vai crescendo [...] isso acaba exigindo uma logística mais complexa, tanto no que concerne à elaboração das provas, que é algo que nós faríamos tranquilamente com nosso quadro de docentes e técnicos da área de educação, mas à distribuição e a segurança dessas provas (entrevistado 3).

Em vista da necessidade de atender às complexidades de um processo de seleção sujeito a questionamentos, a partir do ano de 2014, para selecionar ingressantes para 2015, os procedimentos foram terceirizados para fundações especializadas.

Os primeiros processos seletivos eram todos por dentro, assim, [...] o primeiro processo seletivo que eu participei como servidor era um processo seletivo da EAD [educação à distância], em que as provas vinham no porta-malas do carro oficial. Eu lembro de um outro processo seletivo em que nós aplicamos as provas e recolhemos, e o carro oficial foi levando [...]. No momento em que eram só cursos técnicos, as vagas não eram tão concorridas, conseguia se fazer com a logística mais simples. Depois disso [...] começou já essa situação de contratar uma empresa, e nós temos preferido as fundações públicas para toda essa logística do processo seletivo (entrevistado 3)

Segundo o atual Diretor de Registro e Acompanhamento Acadêmico, nosso entrevistado 4<sup>16</sup>, esse formato de seleção descrito pelo entrevistado 3 era estabelecido por um núcleo de processos seletivos implementado dentro do próprio IFPR.

Então a gente tinha o NAPS, o Núcleo de Apoio a Processos de Seleção, que era o Núcleo de Processos Seletivos e de Concurso Público do IFPR. Ali em 2009 para 2010, 2010 para 2011, 2011 para 2012 [...] foi feito por dentro, pelo IFPR. Depois de 2014 começa a se utilizar outras instituições de ensino com a expertise de processos seletivos. A Fundação é mais recente, então a gente vem trabalhando com a FUNTEF desde o [processo seletivo] 2016 (entrevistado 4).

A leitura dos editais ratificou que os processos seletivos até o ano de 2013, para ingresso em 2014, foram realizados pelo próprio IFPR; a seleção de 2014 para ingresso em 2015 foi de responsabilidade da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina (FAUEL), da Universidade Estadual de Londrina; e, a partir de 2015, para ingresso em 2016, até o ano em que redigimos este capítulo (2022), a organização tem sido de responsabilidade da Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (FUNTEF-UTFPR).

Ao tratarmos dos grupos de cotas disponibilizados na instituição, se faz necessário entender quais são eles, visto que o processo se dá de uma forma diferente dos outros 37 IFs, de acordo com levantamento dos editais de seleção 2019 para ingresso em 2020.

Trata-se de uma distribuição de vagas em onze grupos, definidos de acordo com as

<sup>16</sup> A.C.M, entrevistado 4, é servidor efetivo do IFPR e atualmente responde pela Diretoria de Registro e Acompanhamento Acadêmico – DIRAC (trecho extraído da Plataforma Lattes em 03/2022 e resumido pela autora) Professor A.C.M me forneceu informações específicas sobre os processos seletivos para estudantes por meio de videoconferência, na manhã de 30 de setembro de 2020.

intersecções de critérios (C1 a C11), e mais um grupo que contempla indivíduos não pertencentes a nenhum critério, denominado “ampla concorrência” (AC). Esse ordenamento já é praticado desde o processo seletivo 2017 para ingresso em 2018, conforme segue:

C1: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com deficiência, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo<sup>17</sup> *per capita* e que tenham cursado integralmente em escola pública o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano;

C2: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* e que tenham cursado integralmente em escola pública o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano;

C3: Candidatos com deficiência, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* e que tenham cursado integralmente em escola pública o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano;

C4: Candidatos, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* e que tenham cursado integralmente em escola pública o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano;

C5: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com deficiência, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* e que tenham cursado integralmente em escola pública o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano;

C6: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* e que tenham cursado integralmente em escola pública o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano;

C7: Vagas reservadas para candidatos com deficiência, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* e que tenham cursado integralmente em escola pública o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano;

C8: Candidatos, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* e que tenham cursado integralmente em escola pública o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano;

C9: Candidatos autodeclarados pretos ou pardos;

C10: Candidatos autodeclarados indígenas;

C11: Candidatos com deficiência

AC - Ampla concorrência.

No dimensionamento entre os grupos de cotas, seguindo os percentuais de pretos (as), pardos (as), indígenas e pessoas com deficiência do Censo IBGE mais recente, preconiza-se, para uma turma de 40 (quarenta) ingressantes nos cursos técnicos integrados - a conformação mais frequente nos *campi* do IFPR - a distribuição de vagas (em números absolutos) apresentada no quadro 6:

<sup>17</sup> Em 2022, esse valor é o equivalente a R\$1.818 (um mil, oitocentos e dezoito reais).



Quadro 6 - Distribuição atual de vagas por cota em uma turma de 40 ingressantes

<b>C1</b> <b>1 vaga</b>	<b>C2</b> <b>3 vagas</b>	<b>C3</b> <b>2 vagas</b>	<b>C4</b> <b>6 vagas</b>
<b>C5</b> <b>1 vaga</b>	<b>C6</b> <b>3 vagas</b>	<b>C7</b> <b>2 vagas</b>	<b>C8</b> <b>6 vagas</b>
<b>C9</b> <b>4 vagas</b>	<b>C10</b> <b>2 vagas</b>	<b>C11</b> <b>2 vagas</b>	<b>Ampla concorrência</b> <b>8 vagas</b>

FONTE: A autora (2022), conforme edital do processo seletivo 2021/2022 do IFPR

Pela legislação em vigor, a condição “ser egresso de escola pública” é obrigatória para que o (a) candidato (a) se inscreva por cotas, e a isso se destina uma reserva de vagas de 50%. Após inserido (a) no grupo cotista, outro critério o (a) classifica em dois estratos de renda: inferior ou superior a 1,5 salário-mínimo de renda familiar *per capita*, com metade das vagas destinadas a cada um dos estratos (BRASIL, 2016, Art. 4º).

O IFPR vai além do imposto e se propõe a oferecer 60% das vagas, mantendo a proporcionalidade (ou seja, 30% para cada estrato), utilizando da discricionariedade de aumentar os percentuais de acordo com as necessidades locais, previsto no Art. 12 inciso I da Portaria 9/2017:

Art. 12. As instituições federais de ensino poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas:

I - suplementares, mediante o acréscimo de vagas reservadas aos números mínimos referidos no art. 10 (BRASIL, 2017).

II - de outra modalidade, mediante a estipulação de vagas específicas para atender a outras ações afirmativas (BRASIL, 2017).

O mesmo artigo 12, em seu inciso II, amparou a instituição aqui em pesquisa para criar outros três grupos de cotas exclusivos, que independem de ter frequentado escola pública, desde que o (a) estudante esteja na condição de preto (a), pardo (a), indígena ou pessoa com deficiência.

Os números mínimos mencionados no inciso I se referem às demais variáveis da Lei de Cotas, que são raça/cor e presença de deficiência, as quais constam no Art. 10 da Portaria n. 9/2017 da seguinte forma:

Art 10 [...] IV - reservam-se as vagas aos estudantes **autodeclarados pretos, pardos e indígenas** com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita [...]

[...]

VI - reservam-se as vagas às **pessoas com deficiência** com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita (BRASIL, 2017 - grifo nosso).

Para ambos o critérios (raça/cor e presença de deficiência), o percentual legal de destinação de vagas está especificado no Art. 5º da Lei 13.409/2016:

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, **em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2016).**

O último Censo do IBGE foi publicado em 2010, portanto, na inexistência de informações legalmente aceitas mais recentes sobre a distribuição racial da população brasileira, este é o referencial válido. Para o que corresponde ao estado do Paraná, os percentuais na população são: 3,2% de pessoas de cor/raça preta, 25,1% de cor/raça parda (IBGE, 2010a) e 0,2% de pessoas indígenas (IBGE, 2010c).

Nesse grupo que se refere às cotas raciais, o IFPR dispõe, além do percentual aumentado para egressos de escolas públicas (que acaba por incrementar todos os demais critérios), de outros 10% de cotas adicionais para pretos (as)/pardos (as) e de 5% de cotas para indígenas, inseridos no grupo denominado “cotas IFPR”.

Com relação ao grupo de pessoas com deficiência, de acordo com o último Censo (IBGE, 2010b), o quantitativo de pessoas nessa condição no Paraná equivale a 21,8% da população. Para as vagas destinadas a esse público, o IFPR também acrescenta outros 5% de vagas extras a estudantes que comprovem deficiência, mas que não tenham estudado integralmente em escola pública no ensino fundamental.

Consideramos que as cotas adicionais do IFPR podem oportunizar o ingresso a estudantes pretos(as)/pardos(as) ou com deficiência que tiveram alguma passagem por instituições particulares (mesmo como bolsistas), e que, por isso, perderam o direito às cotas.

Comparamos os percentuais indicados pelo IBGE para o estado do Paraná com os praticados no processo seletivo do IFPR, para cada um dos grupos previstos, com base nos editais de processo seletivo 2018/2019 (Leia-se 2018 para ingresso em 2019), 2019/2020 e 2020/2021, e os apresentamos na tabela 1.

Tabela 1 - Comparativo de percentuais de vagas previstas na Lei de Cotas e praticados nos processos seletivos 2018/2019 a 2020/2021, para uma turma de 40 estudantes

<b>Grupos de cota</b>	<b>Vagas previstas em lei (unidade federativa Paraná)</b>	<b>Vagas reservadas no IFPR</b>
egressos (as) de escola pública	<b>50%</b> (20 vagas)	<b>60%</b> (24 vagas) (nos grupos C1 a C8)
renda <i>per capita</i> inferior a 1,5 salário mínimo	<b>25%</b> (10 vagas)	<b>30%</b> (12 vagas) (grupos C1 a C4)
renda <i>per capita</i> superior a 1,5 salário mínimo	<b>25%</b> (10 vagas)	<b>30%</b> (12 vagas) (grupos C5 a C8)
pretos(as)/pardos(as)/indígenas	<b>28,5%</b> (pois, 3,2%+25,1%+0,2% na população do Paraná) (11,4 vagas, aplicando-se o Art.11 da Portaria 9/2017 <sup>18</sup> , 12 vagas)  <b>total=28,5%</b> (12 vagas)	<b>20%</b> (8 vagas) para pretos (as)/pardos(as) e indígenas de escolas públicas (grupos C1,C2,C5,C6) + <b>10%</b> (4 vagas) para pretos (as)/pardos(as) (grupo C9) + <b>5%</b> (2 vagas) para indígenas (grupo C10) <b>total= 35%</b> cotas raciais (14 vagas)
pessoas com deficiência (PCD)	<b>21,4%</b> (8,6 vagas, aplicando-se o Art.11 da Portaria 9/2017 <sup>18</sup> 9 vagas)	<b>15%</b> (6 vagas) para PCD de escolas públicas (grupos C1,C3,C5,C7) + <b>5%</b> (2 vagas) para PCD (grupo C11)  <b>total=20%</b> cotas para pessoas com deficiência (8 vagas)
egressos de escola pública	não exige	<b>30%</b>
sem o elemento racial e deficiência	(cotas para pretos(as), pardos(as), indígenas e PCD já atingem os 50% (20 vagas)	(12 vagas) (grupos C4 e C8)
Ampla Concorrência	<b>50% (20 vagas)</b>	<b>20% (8 vagas)</b>

FONTE: A autora (2022), de acordo com dados de editais de processo seletivo do IFPR

De acordo com a análise dos dados fornecidos pela FUNTEF-UTFPR para esta pesquisa, verificamos que 78,8% das 66 turmas e 78,3% das 69 turmas de cursos técnicos integrados ao ensino médio disponíveis nos processos seletivos 2018/2019 a 2019/2020, respectivamente, disponibilizaram 40 vagas. Portanto, com base nestes dois anos, vemos que predomina na instituição a distribuição que apresentamos nessa tabela.

A tabela 1 evidencia que a somatória dos percentuais destinados aos grupos específicos

<sup>18</sup> Em consonância com o Art. 11 da Portaria 9/2017 (BRASIL, 2017), que estabelece que quando a aplicação dos percentuais implicar resultados com decimais, será adotado o número inteiro imediatamente superior”.

das cotas não resulta em 80%, mas em 85%, o que se deve à sobreposição de critérios nas cotas C1 e C5, que devem ser ocupadas por estudantes que façam jus à cota racial e a de pessoa com deficiência, simultaneamente. Observamos que qualquer dúvida quanto ao percentual destinado a cotas se desfaz ao atentarmos para a destinação de vagas para a ampla concorrência, que é, invariavelmente, de 20% em todas as turmas.

Diante dos dados expostos (2018/2019 a 2020/2021), confirmamos que os percentuais legais por grupos previstos na Lei 12.711/2012, em sua atualização (a Lei 13.409/2016) e nas normas regulamentadoras correlatas, foram atendidos e com algum adicional sobre as exigências mínimas, exceto para o grupo de pessoas com deficiência, para o qual disponibiliza um total de 8 (oito) vagas, quando o mais compatível com os dados do Censo IBGE mais recente associado ao Art.11 da Portaria 9/2017 seria oferecer 9 (nove) vagas por turma.

Verificados os percentuais, consideramos que os desafios para que políticas públicas como a aqui em estudo alcancem os resultados esperados vão além de sua elaboração, aprovação e implantação, ainda que estas fases sejam cruciais. Nesse sentido, é necessário investigar se todo o aparato legal proporcionado pela lei de criação dos IFs, que ampliou as vagas públicas e gratuitas para cursos técnicos integrados federais no Paraná, e pela reserva de 80% das vagas para estudantes cotistas nessas unidades, tem conseguido atrair estudantes em vulnerabilidade social para a instituição, a ponto de preencher integralmente as vagas da forma almejada nos editais.

A partir dessa inquietude, buscamos respostas sobre a efetiva ocupação das vagas reservadas, inicialmente, nos órgãos competentes da instituição - a Pró-Reitoria de Ensino (PROENS) do IFPR, a Diretoria de Registro e Acompanhamento Acadêmico (DIRAC/PROENS) e a organizadora contratada para realizar os processos seletivos da instituição pesquisada desde 2015/2016, a Fundação de Apoio à UTFPR (FUNTEF-UTFPR).

Obtivemos a informação de que, mesmo com discursos contrários às cotas, a procura das vagas por estudantes que se autodeclararam pretos (as) e pardos (as) tem aumentado - algo positivo do ponto de vista da ocupação dos espaços por esse público:

As cotas raciais, especificamente, não são de tão difícil preenchimento, são inclusive as nossas cotas mais concorridas, até pela Lei de Cotas e por toda uma série de medidas afirmativas. [...]. Então os sujeitos que se identificam como pretos ou pardos, hoje, buscam bem mais essas cotas e têm percebido muito mais as questões que levaram à origem dessas cotas. Apesar de todo o discurso de desqualificação das cotas, essas cotas [pretos/pardos] nós não temos dificuldades em preencher. [...] A nossa dificuldade de preenchimento de cotas é, sobretudo, nas cotas direcionadas aos indígenas. Essas são um pouco mais difíceis de preencher e nós temos buscado mais tirar esses sujeitos da invisibilidade (entrevistado 3).

No IFPR, na maior parte das vagas reservadas ao componente racial, segue-se o contido na lei (preto/pardo ou indígena), o que dificulta a verificação de quantos (as) pretos (as), quantos (as) pardos (as) e quantos (as) indígenas ingressaram. Essa diferenciação fica explícita apenas nos grupos C9 e C10 (indígenas), das chamadas “cotas IFPR”.

A respeito da ocupação das vagas por estudantes inscritos pelas cotas que incluem o componente racial, obtivemos dados oficiais da FUNTEF-UTFPR que se referem aos processos seletivos 2018/2019 e 2019/2020<sup>19</sup>. Esses dados nos permitiram constatar que, ao menos nos dois períodos informados, as vagas foram ocupadas quase que em sua totalidade pelos (as) estudantes para as quais foram preconizadas.

De acordo com as variadas condições previstas em lei, estudantes que se autodeclararam pretos (as), pardos (as) ou indígenas puderam se inscrever, em ambos os processos seletivos analisados, nas seguintes categorias de reserva de vagas: C1, C2, C5, C6, C9 e C10. A tabela 2 mostra como se efetivou a ocupação destas vagas voltadas cuja validação da banca de heteroidentificação é obrigatória em todos os cursos técnicos integrados do IFPR.

Tabela 2 - Ocupação das vagas por estudantes pretos(as) / pardos(as) ou indígenas em cursos técnicos integrados, nos processos seletivos 2018/2019 e 2019/2020 do IFPR.

grupos de cota	Processo Seletivo 2018 para ingresso em 2019		Processo Seletivo 2019 para ingresso em 2020	
	vagas disponibilizadas - n	vagas ocupadas n (%)	vagas disponibilizadas - n	vagas ocupadas n (%)
C1	66	66 (100%)	69	67 (97,1%)
C2	183	183 (100%)	191	188 (98,4%)
C5	66	65 (98,5%)	69	68 (98,6%)
C6	180	180 (100%)	189	185 (97,9%)
C9	249	247 (99,2%)	260	251 (96,5%)
C10	129	126 (97,7%)	123	117 (95,1%)
Total	873	870 (99,6%)	901	876 (97,2%)

FONTE: A autora (2021), de acordo com dados fornecidos pela FUNTEF-UTFPR

É possível visualizar que, nesses dois processos seletivos recentes da instituição pesquisada, quase todas as vagas relacionadas ao componente racial da Lei de Cotas foram preenchidas, sendo essa ocupação de 99,6% para os ingressantes em 2019 e 97,2%, em 2020.

A observação feita por Magalhães quanto ao grupo de estudantes de origem indígena foi confirmada nos ingressantes de 2020, quando a ocupação de vagas por esses foi a menor entre todos os grupos, ainda que, como já dito anteriormente, não se possa precisar quantos (as) indígenas estavam presentes nas cotas C1, C2, C5 e C6, que não os distinguem entre pretos (as) e pardos (as).

<sup>19</sup> Os dados da FUNTEF foram obtidos por intermédio da DIRAC/PROENS, visto que essa fundação não fornece dados a terceiros. Não houve retorno quanto aos processos seletivos de outros anos.

Algo invisível nos dados quantitativos oficiais, mas que se revelou no elemento qualitativo deste estudo, a partir de observações cotidianas da gestão, é a decisão de não concorrer por cotas. Segundo Magalhães (2020), há casos em que a negação da condição racial preta ou parda desestimula o (a) estudante a se candidatar pela via das cotas, conforme detalha a seguir:

Tem aumentado a procura pelas cotas, mas ainda há aqueles estudantes que, por toda uma questão de uma construção ideológica, não querem concorrer nas cotas, e vão concorrer na ampla concorrência. E muitos passam, nós temos histórico de muitos estudantes que passaram. Inclusive, houve um momento em que os estudantes concorriam de duas formas, nas cotas e na ampla concorrência e havia estudantes que não precisavam da cota para entrar, ingressavam de qualquer forma. Eles precisam desse acompanhamento, ou da vulnerabilidade ou da dificuldade de aprendizagem (entrevistado 3).

Isso nos remete ao evidente protagonismo das cotas raciais sempre que se discute o direito à reserva de vagas nas instituições educacionais, que se deve fortemente à sua rejeição pelas classes historicamente detentoras de privilégios e mesmo de seus seguidores das classes populares. Já abordamos os motivos para tal rejeição quando refletimos sobre o racismo estrutural, tendo como referencial o autor Silvio Almeida (2019).

Ainda que a renúncia de um (a) candidato (a) contemplado (a) pela lei de concorrer por esta política de inclusão possa ampliar as chances de seus pares aprovados na sequência, chamamos atenção para o fato de que a construção ideológica causadora da negação racial pode ser prejudicial a ponto de alguns estudantes deixarem de ingressar na instituição por não se reconhecerem como sujeitos de direito ou se recusarem a aderir a essa ação afirmativa por se sentirem diminuídos (as) caso o façam.

Outro grupo apontado pelo gestor em entrevista, como ainda pouco procurado em relação ao quantitativo disponibilizado, é o das pessoas com deficiência. De acordo com Magalhães (2020), a procura pelos (as) estudantes com qualquer deficiência ainda está abaixo do esperado. O mesmo enfatiza: “pelo percentual [de vagas] que nós ofertamos, nós não temos esse percentual de pessoas com deficiência na instituição”.

Também fomos em busca dessa observação em dados fornecidos pela FUNTEF-UTFPR, dos mesmos dois processos seletivos recentes (2018 para ingresso em 2019 e 2019 para ingresso em 2020). Em ambos, as vagas destinadas a estudantes com deficiência estavam dispostas em cinco grupos de cotas, que associam diferentes critérios de vulnerabilidade, sendo eles: C1, C3, C5, C7 e C11. A tabela 3 mostra como foi a ocupação das vagas reservadas a este grupo preconizado.

Tabela 3 - Ocupação das vagas por estudantes com deficiência em cursos técnicos integrados, nos processos seletivos 2018/2019 e 2019/2020 do IFPR.

grupos de cota	vagas disponibilizadas n	vagas ocupadas n (%)	vagas disponibilizadas n	vagas ocupadas n (%)
C1	66	66 (100%)	69	67 (97,1%)
C3	129	128 (99,2%)	135	131 (97,0%)
C5	66	65 (98,5%)	69	68 (98,6%)
C7	129	128 (99,2%)	135	128 (94,8%)
C11	129	126 (97,7%)	135	125 (92,6%)
Total	519	513 (98,8%)	543	519 (95,6%)

FONTE: A autora (2021), de acordo com dados fornecidos pela FUNTEF-UTFPR

A partir desses dados de dois anos de processo seletivo, verificamos que, embora a gestão da Pró-Reitoria responsável identifique que o grupo de estudantes com deficiência tenha uma tendência a ingressar menos no IFPR (aí nos referimos a todo o percurso até a efetivação da matrícula), a ocupação das vagas reservadas a estes chegou próxima a 100% em 2019 (98,8%) e a pouco menos do que isso em 2020 (95,6%).

Nos reportando novamente aos percentuais legais, inferimos que, com os (as) mesmos (as) candidatos e nas mesmas condições de seleção aplicadas a esses dois processos seletivos, a vaga que percebemos estar reduzida em uma sala de 40 alunos (as), pelo previsto no Art. 11 da Portaria 9/2017, traria maior oportunidade se acrescentada à cota C1, que foi a única que alcançou 100% de ocupação.

No que concerne à totalidade das vagas destinadas a estudantes inscritos (as) por cotas, ou seja, dos grupos C1 a C11, verificamos a ocupação apresentada na Tabela 4.

Tabela 4 - Ocupação das vagas por cotas e pela ampla concorrência em cursos técnicos integrados, nos processos seletivos 2018/2019 e 2019/2020 do IFPR.

	Processo Seletivo 2018 para ingresso em 2019 n (%)	Processo Seletivo 2019 para ingresso em 2020 n (%)
ingressantes por cotas	1998 (78,8%)	2000 (80,3%)
ingressantes por ampla concorrência	537 (21,2%)	490 (19,7%)
total de ingressantes	2535 (100%)	2490 (100%)

FONTE: A autora (2021) a partir de dados fornecidos pela FUNTEF-UTFPR

Os dados expostos mostram que no ano de ingresso 2020, o IFPR conseguiu atingir o objetivo de trazer para os cursos técnicos integrados da instituição o percentual de 80% de estudantes ingressantes por cotas, seja por meio da reserva de vagas obrigatória por lei, seja pelas reservas denominadas “cotas IFPR”.

Em busca de outras informações além das fornecidas pela FUNTEF-UTFPR, que expusessem a realidade de anos anteriores, procuramos pelas bases utilizadas pelo IFPR para registros de estudantes e nos deparamos com a falta de informações sistematizadas sobre as cotas. Fomos informados que o sistema acadêmico utilizado não permite emitir relatórios consolidados sobre o ingresso de estudantes por cotas e por ampla concorrência. De acordo com o entrevistado 4:

Quanto ao sistema acadêmico há um problema, porque o sistema acadêmico, o SIGAA [Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas] não tem essas cotas para serem informadas, do C1, C2, C3, C4, até o C11 [...]. As secretarias acadêmicas não têm essa opção no SIGAA e nem no SISA [Sistema Integrado das Secretarias Acadêmicas], para colocar essa informação (entrevistado 4).

Confirmamos essa informação ao visualizar que no sistema utilizado, embora existam alguns grupos de cotas, estes são incompatíveis com a realidade dos processos seletivos, visto que existem apenas seis opções para a equipe da secretaria acadêmica informar no cadastro de estudantes: concorrência geral, pessoa com deficiência (PCD), cota racial, cota racial baixa renda, cota social e cota social baixa renda, como mostrado na figura 8.

Figura 8 - Tela do SIGAA - IFPR mostrando os grupos de cotas disponíveis no sistema

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS		DTIC <sup>®</sup>
Médio/Técnico	EMITIDO EM 30/03/2022 17:22	
<b>RELATÓRIO QUANTITATIVO DE ALUNOS COTISTAS</b>		
Ano: 2022		
Câmpus: CAMPUS [REDACTED]		
Curso: TODOS		
Cota	Total	
<b>CAMPUS T [REDACTED]</b>		
<b>Curso: [REDACTED] - TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL (DR) - Integrado ao Ensino Médio</b>		
CONCORRÊNCIA GERAL		[REDACTED]
<b>Total por Curso:</b>		[REDACTED]
<b>Curso: [REDACTED] TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET (DR) - Integrado ao Ensino Médio</b>		
CONCORRÊNCIA GERAL		[REDACTED]
COTA PESSOA COM DEFICIENCIA (PCD)		[REDACTED]
COTA RACIAL		[REDACTED]
COTA RACIAL BAIXA RENDA		[REDACTED]
COTA SOCIAL		[REDACTED]
COTA SOCIAL BAIXA RENDA		[REDACTED]
<b>Total por Curso:</b>		[REDACTED]
<b>Curso: [REDACTED] TÉCNICO EM MECÂNICA (DR) - Integrado ao Ensino Médio</b>		
CONCORRÊNCIA GERAL		[REDACTED]
COTA RACIAL		[REDACTED]
COTA RACIAL BAIXA RENDA		[REDACTED]
COTA SOCIAL		[REDACTED]
COTA SOCIAL BAIXA RENDA		[REDACTED]
<b>Total por Curso:</b>		[REDACTED]
<b>Total por Câmpus:</b>		[REDACTED]
<b>Total de Registros: [REDACTED]</b>		
<a href="#">Voltar</a>   SIGAA   DTIC - Diretoria da Tecnologia de Informação e Comunicação - IFPR - Para dúvidas acesse o <a href="#">HelpDesk Institucional</a>   Copyright © 2006-2022 - IFPR - <a href="#">homecoisa.ifpr.edu.br/scv1inst2</a>   <a href="#">Imprimir</a>		

Fonte: SIGAA - IFPR (2022)



Ao tentarmos converter os grupos de cotas disponíveis no sistema informatizado SIGAA para as que se referem aos processos seletivos mais recentes, obtivemos a seguinte relação:

Cota racial baixa renda = cota C2;

Cota social baixa renda = cota C4;

Cota social = cota C8;

Cota racial = cota C9 ou cota C10;

Cota pessoa com deficiência = cota C11

Concorrência geral = ampla concorrência (AC)

Isso abre lacunas, em termos de acesso à informação sobre estudantes que ingressaram por outras possibilidades de cotas que se interseccionam (C1, C3, C5, C6 e C7). Além dessa inconsistência, outra que dificulta a visualização da real ocupação das cotas é que o preenchimento incompleto das informações pelos *campi* impossibilita a obtenção de resultados transparentes e confiáveis.

Ao solicitarmos dados de matrículas aos *campi* participantes, o que nos foi entregue por um deles, cujo (a) responsável pela secretaria acadêmica não atentou para a evidente imprecisão, foi o que mostramos na figura 9.

Figura 9 - Dados do SIGAA que mostram a inconsistência das informações sobre matriculados (as) por cotas\*

Técnico em [REDACTED] integrado ao ensino médio				
Ano	Ingressantes ampla concorrência	Ingressantes cotistas	Total ingressantes	Concluíram
2014	39	0	39	17
2015	35	1	36	20
2016	38	1	39	26
2017	35	5	40	16

Técnico em [REDACTED], integrado ao ensino médio				
Ano	Ingressantes ampla concorrência	Ingressantes cotistas	Total ingressantes	Concluíram
2014	35	1	36	30
2015	38	1	39	30
2016	41	0	41	32
2017	39	2	41	26

Fonte: SIGAA - IFPR (2021)

\*fornecido por um *campus* não identificado em razão de sigilo de pesquisa

Os dados de matrículas gerados pelo SIGAA pelo *campus* ao qual não identificaremos em nenhum momento, informam que apenas sete estudantes teriam ingressado por cotas durante todo o período de quatro anos. Trata-se de algo descabível em termos de legislação, e que, certamente, não ocorre, haja visto o elevado percentual disponibilizado a estudantes cotistas em todos os *campi*.

O problema da falta de um sistema de informações dinâmico que possibilite o acompanhamento da ocupação de vagas por cotas é minimizado pela existência de arquivos físicos, contudo, o tempo necessário para encontrar dados manualmente faz com que qualquer diagnóstico de situação de matrículas seja dificultado.

Verificamos que a informação sobre a forma de ingresso (cota ou ampla concorrência) está presente no formulário impresso padronizado de matrícula, que consiste em um documento obrigatório, entregue pelo (a) estudante e seu (sua) responsável legal no momento do registro acadêmico, como nos explica o entrevistado 4:

Desde 2016, quando nós assumimos a gestão, nós temos uma ficha de requerimento de matrícula. Então essa ficha de requerimento de matrícula traz todos os dados pessoais e do processo seletivo que o candidato participou, então se é da cota C1, C2, C3, C4 até a C11 ou ampla concorrência. Todos os *campi* têm esse requerimento de matrícula, onde consta tudo isso, e o responsável legal, para os menores de idade, assina. Então isso é importante porque nós temos essa informação no físico. Fisicamente, no documento, na pasta individual de cada aluno, essa informação é cem por cento rastreável [...] Na parte física, na pasta individual, você vai encontrar essa informação em qualquer *campus* do IFPR (entrevistado 4).

De fato, verificamos na secretaria acadêmica de um *campus* que existem formulários padronizados de matrícula em que consta um campo de identificação da cota pela qual cada estudante ingressou, além de outros dados de identificação pessoais e da escola em que estudou até o ingresso no IFPR.

A partir disso, seguimos para uma investigação descentralizada por amostragem, mediante requisição de dados sobre matrículas às secretarias acadêmicas dos oito *campi* participantes da pesquisa, selecionados a partir de critérios estruturais, territoriais e de desenvolvimento humano, já informados no capítulo metodológico.

Em resposta à nossa solicitação, obtivemos dados de matrículas em cursos técnicos integrados ao ensino médio de seis *campi*: Foz do Iguaçu, Irati, Jacarezinho, Paranaguá, Telêmaco Borba e Umuarama, contemplando turmas que ingressaram em 2014 a 2018 e concluíram de 2017 a 2021. Os resultados consolidados, por ano letivo e por *campus*, estão apresentados na tabela 5, de forma codificada e na ordem em que foram recebidos.

Tabela 5 - Quantitativos de Ingressantes (2014 a 2018) e concluintes (2017-2021) por cotas e ampla concorrência (AC) nos seis *campi* pesquisados\*

Ano de ingresso/ <i>campus</i>	Total de ingressantes	Total de ingressantes por Cotas - n (%)	Total de ingressantes por AC - n (%)	Total de concluintes Cotas (taxa de formatura) n (%)	Total de concluintes AC (taxa de formatura) n (%)	
2014	IFPR1	122	79 (64,8)	43 (35,2)	38 (48,1)	29 (67,4)
	IFPR2	86	51 (59,3)	35 (40,7)	36 (70,6)	33 (94,3)
	IFPR3	120	73 (60,8)	47 (39,2)	57 (78,1)	39 (83,0)
	IFPR4	121	68 (56,2)	53 (43,8)	não inf.	não inf.
	IFPR5	40	26 (65,0)	14 (35,0)	11 (42,3)	5 (35,7)
	<b>total</b>	<b>489</b>	<b>297 (60,7)</b>	<b>192 (39,3)</b>	<b>142 (47,8)</b>	<b>106 (55,2)</b>
2015	IFPR1	122	87 (71,3)	35 (28,7)	40 (46,0)	17 (48,6)
	IFPR2	77	59 (76,6)	18 (23,4)	49 (83,0)	16 (88,9)
	IFPR3	124	84 (67,7)	39 (31,7)	68 (81,0)	28 (71,8)
	IFPR4	121	86 (71,1)	36 (29,7)	54 (62,1)	27 (75,6)
	IFPR5	79	64 (81,0)	15 (19,0)	36 (55,4)	12 (85,7)
	<b>total</b>	<b>523</b>	<b>381 (72,8)</b>	<b>143 (27,2)</b>	<b>247 (64,7)</b>	<b>100 (70,4)</b>
2016	IFPR1	120	82 (68,3)	38 (31,7)	39 (47,6)	21 (55,3)
	IFPR2	80	40 (50,0)	40 (50,0)	32 (80,0)	31 (77,5)
	IFPR3	163	69 (42,3)	94 (57,7)	34 (49,3)	58 (61,7)
	IFPR4	120	75 (62,5)	45 (37,5)	não inf.	não inf.
	IFPR5	119	80 (67,2)	39 (32,8)	43 (53,8)	18 (46,2)
	<b>total</b>	<b>602</b>	<b>346 (57,5)</b>	<b>256 (42,5)</b>	<b>148 (42,8)</b>	<b>128 (50,0)</b>
2017	IFPR1	121	89 (73,6)	32 (26,4)	45 (50,6)	19 (59,4)
	IFPR2	127	95 (74,8)	32 (25,2)	60 (63,2)	22 (68,8)
	IFPR3	160	120 (75,0)	40 (25,0)	93 (77,5)	32 (80,0)
	IFPR5	125	93 (74,4)	32 (25,6)	47 (50,5)	16 (50,0)
	IFPR6	80	51 (63,7)	29 (36,3)	39 (76,5)	26 (89,6)
	<b>total</b>	<b>613</b>	<b>448 (73,1)</b>	<b>165 (26,9)</b>	<b>284 (63,4)</b>	<b>115 (69,7)</b>
2018	IFPR1	144	79 (54,9)	65 (45,1)	33 (41,8)	27 (41,5)
	IFPR2	125	79 (63,2)	46 (36,8)	57 (72,2)	35 (76,1)
	IFPR3	não inf.	não inf.	não inf.	não inf.	não inf.
	IFPR4	não inf.	não inf.	não inf.	não inf.	não inf.
	IFPR5	não inf.	não inf.	não inf.	não inf.	não inf.
	<b>total</b>	<b>269</b>	<b>158 (58,7)</b>	<b>111 (41,3)</b>	<b>90 (57,0)</b>	<b>62 (55,9)</b>

Fonte: Secretarias acadêmicas dos *campi* pesquisados (2022)

não inf. - não informado

\*O campus IFPR 4 não enviou nenhum dado referente ao ano de 2017 e o campus IFPR6 apresentou apenas dados referentes ao ano de 2017.

Já mencionamos que uma secretaria acadêmica de *campus* enviou dados do SIGAA sem nenhuma confiabilidade, portanto, na ausência de retorno após novas solicitações, e atendendo ao rigor científico que rege a pesquisa acadêmica, os mesmos foram desconsiderados. Outra secretaria acadêmica não nos enviou nenhum dado, mesmo após várias tentativas de contato e a autorização do (a) diretor (a) geral, e também não nos autorizou acesso aos respectivos arquivos que contêm as informações solicitadas.

Os dados da tabela 5 mostram que houve oscilação na média de ingressantes por cotas nos seis *campi* pesquisados, ao término do período de 2014 a 2018 (iniciando com 60,7% e terminando com 58,7%). Trata-se de um percentual de ocupação visivelmente distante dos 80% de vagas disponibilizadas no processo seletivo a ingressantes por cotas nos cinco primeiros anos de implantação dessa política pública, e que merece atenção ainda que os compilados dos anos seguintes (2019 e 2020), obtidos da FUNTEF-UTFPR, tenham apontado para a ocupação completa dessas vagas.

Outro elemento que impulsiona nossa discussão é a constatação de que a população de estudantes aptos a concorrerem por uma vaga nos cursos técnicos integrados ao ensino médio nos 27 municípios em que o IFPR está instalado (que são aqueles e aquelas que estão matriculados no 9º ano do ensino fundamental na época da seleção) é mais de quatro vezes maior nas escolas públicas do que nas escolas particulares, conforme resultados do Censo Escolar de 2014 a 2020 (tabela 6).

Tabela 6 - População de estudantes de 9º ano do ensino fundamental nas escolas públicas e particulares nos 27 municípios em que o IFPR está presente

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
População escolas públicas	56.180	47.748	45.779	46.329	44.929	44.413	46.810
População escolas particulares	11.381	10.066	10.454	11.229	11.510	11.320	11.687

Fonte: IBGE (2020b)

Face à constatação, via pesquisa documental de duas fontes de origens diferentes (*campi* e FUNTEF), de que a ocupação completa das vagas pela população de estudantes preconizados pela política de cotas demorou seis anos para ocorrer, mesmo sendo esta população expressiva, entendemos que há barreiras que ainda reduzem o acesso à instituição a uma parte considerável de estudantes.

Com relação à permanência e êxito, notou-se que também houve oscilação da diferença

no percentual de concluintes cotistas e não cotistas ao longo dos anos 2017 a 2020, mas que decresceu em todos os cinco anos em relação ao início desse quinquênio: estudantes que ingressaram em 2014 por ampla concorrência se formaram 7,4% mais do que os (as) que ingressaram por cotas, nos *campi* que nos forneceram dados (tabela 7). Essa diferença foi de 5,7%, 7,2% e 6,3, em 2015, 2016 e 2017, respectivamente, e se inverteu em 2018, quando cotistas se formaram 1,1% mais do que não cotistas. Trata-se de um dado favorável no que concerne ao êxito de estudantes cotistas, ainda que não representativo de toda a instituição.

A partir desses dados do IFPR e da população de estudantes de escolas/colégios públicos, vê-se que o fato de preencher todas as vagas destinadas a estudantes de grupos preconizados, embora esboce um significativo avanço na ocupação por quem lhe é de direito, não garante que exista democratização para as frações mais pobres da classe trabalhadora, tanto pelo quantitativo de vagas ainda muito reduzido (em torno de 2500 vagas anuais para cursos técnicos integrados) quanto pela dificuldade até que a política de cotas atinja seu propósito na instituição.

Moraes e Albuquerque (2019) calcularam, a partir de dados da PNAD 2017, que a renda *per capita* familiar de estudantes matriculados em cursos técnicos é 11,7% superior à dos seus pares no ensino regular. Ainda que relativamente próxima, a diferença de renda em favor de estudantes de cursos técnicos nos instiga a seguir com a investigação e nos aproxima da hipótese da "dualidade invertida", já explorada em Kuenzer (2011), que faz com que estudantes pertencentes a famílias com condições sociais mais favoráveis ocupem as vagas disponíveis, ao mesmo tempo em que, para outros (as), o acesso se torna mais difícil.

Entendemos que os dados quantitativos institucionais aos quais obtivemos acesso não possibilitam responder à inquietação sobre os fatores que ainda reduzem a fruição do direito educacional no IFPR, por dois motivos que se aplicam a nosso estudo:

- 1) a percepção de que é impossível responder a questões de uma pesquisa social apenas com dados quantitativos, como adverte Maria Cecília de Souza Minayo (2002, p.15-22), ao defender que a pesquisa em Ciências Sociais é essencialmente qualitativa, complementada por dados quantitativos, e
- 2) a necessidade de romper com o conceito ultrapassado de igualdade formal (que dá sustentação à ordem hegemônica ao cumprir com apenas o mínimo e considerá-lo como suficiente) e ir em busca da igualdade substancial, que visa alcançar a justiça social, como já nos apontou Joaquim Barbosa Gomes (2001), na seção em que abordamos as ações afirmativas.

A partir disso, buscamos, nas narrativas de gestores (as) de educação e estudantes que

ingressaram por cotas, por informações que nos indiquem que barreiras ainda persistem e podem dificultar ou impedir que potenciais candidatos (as) aos cursos técnicos integrados oferecidos pelo IFPR ingressem na instituição. Essa abordagem é feita no terceiro capítulo, quando buscamos circunscrevê-las.

### CAPÍTULO 3 - BARREIRAS RESIDUAIS AO DIREITO EDUCACIONAL NO IFPR

Vimos no primeiro capítulo desta tese que o projeto de institucionalidade dos IFs está fundamentado na proposta da educação integral, que busca formar estudantes para o trabalho e para a vida. No capítulo 2, mostramos as barreiras que, historicamente, se interpõem a estudantes das frações mais baixas da classe trabalhadora para que acessem as instituições federais de ensino, usualmente procuradas por públicos com maiores condições de competitividade, e a importância da política de cotas para superar essas barreiras.

Informações referentes às matrículas de estudantes cotistas e não cotistas no IFPR, obtidas de seis *campi* e da fundação organizadora do processo seletivo, também apresentadas no capítulo 2, mostraram que o percentual de vagas destinado a grupos prioritários (80%) foi ocupado integralmente por estudantes cotistas somente a partir de 2020, seis anos após a implantação do atual percentual de cotas, o qual foi definido em 2014. Nesse interstício, várias vagas não ocupadas por estudantes inscritos por cotas foram remanejadas a classificados (as) da lista de inscritos (as) por ampla concorrência (não cotistas).

Neste terceiro capítulo apresentamos os resultados da pesquisa de campo, que evidenciam os motivos da dificuldade em preencher todas as vagas destinadas ao ingresso por cotas, mesmo com a disposição para a inclusão que aparece nos processos seletivos do IFPR e com a grande população de estudantes aptos (as) a se inscreverem (concluintes do ensino fundamental de escolas/colégios públicos). A essas barreiras persistentes, identificadas no conteúdo obtido das falas dos (as) pesquisados (as), denominamos “barreiras residuais”.

Conforme já mencionamos na metodologia, o público selecionado para responder a esse questionamento, considerando as possibilidades de contato em um período desafiador para todas as áreas da vida - a pandemia COVID-19 - foi composto por diretores (as) - gerais de *campus*<sup>20</sup>, diretores (as) de colégios estaduais e estudantes de cursos técnicos integrados do IFPR. As participações se deram por meio de dois instrumentos de pesquisa qualitativa passíveis de serem aplicados de forma virtual: questionário semiestruturado e grupo focal.

Obtivemos a participação de todos (as) os (as) **oito diretores (as) gerais** de *campus* convidados (as), os (as) quais responderam ao questionário reproduzido no apêndice C, no período de 24 de julho a 11 de agosto de 2020, e compõem o grupo interno.

Ao convite direcionado ao grupo externo, obtivemos a participação de 18 diretores (as), os (as) quais responderam ao questionário constante no apêndice D, do dia 21 de setembro de 2020 ao dia 17 de junho de 2021.

<sup>20</sup> Seguimos a nomenclatura dos cargos em cada instituição: nos IFS, diretor/diretora-geral; nas escolas/colégios da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR), diretor/diretora.

Para os grupos focais, os convites disseminados em grupos de mensagens instantâneas (*whatsapp*) de turmas de cursos técnicos integrados dos oito *campi* incluídos na pesquisa (mostrados na metodologia) resultaram em **13 estudantes participantes**.

Na primeira etapa (o preenchimento do *link* enviado), obtivemos 65 retornos: sendo 19 ingressantes por ampla concorrência, 38 por cotas e 8 (oito) que não se lembravam ou não sabiam em que grupo se deu seu ingresso. Dos (as) 38 estudantes aptos a participar da ação de pesquisa, 12 se recusaram a informar seus contatos, indicando apenas que não gostariam de participar da atividade. Diante disso, fizemos contato com os (as) outros (as) 26 aptos (as) e os 13 sujeitos que aceitaram participar enviaram as autorizações éticas assinadas e em tempo de participar de um dos dois grupos realizados nos dias 07 e 19 de agosto de 2021. Os (as) demais não participaram por desistência própria (n=2) ou pela ausência de resposta após quatro tentativas de comunicação efetuadas em um mês (n=11).

Os (as) participantes ingressaram por cotas em sete *campi* diferentes, com a seguinte distribuição etária: 15 anos (n=2), 16 anos (n=1), 17 anos (n=5), 18 anos (n=4) e 19 anos (n=1). Foram sete integrantes do sexo/gênero masculino e seis participantes do sexo/gênero feminino. Quanto à série em curso, duas participações foram de matriculados (as) no primeiro ano, quatro no segundo, quatro no terceiro e três no quarto ano do ensino médio integrado.

Compuseram nosso *corpus* de pesquisa informações fornecidas por 39 sujeitos, sendo oito diretores (as) de *campus* do IFPR (questionário semiestruturado), 18 diretores (as) de colégios estaduais (questionário semiestruturado) e 13 estudantes de cursos de ensino médio integrado do IFPR (grupos focais).

As respostas dos (as) diretores (as) internos (as) ao IFPR mostraram as dificuldades percebidas por este grupo para atrair estudantes de escolas/colégios públicos para a instituição federal em estudo.

As narrativas dos (as) diretores (as) de escolas/colégios estaduais possibilitaram conhecer um pouco da realidade dos (as) estudantes pelos quais nenhum (a) diretor (a)-geral de *campus* teria condições de responder.

A participação de estudantes que ingressaram por cotas no ensino médio integrado do IFPR trouxe a visão dos (as) usuários (as) das duas políticas públicas centrais nesta tese - a implantação dos IFs (Lei n. 11.892/2008) e a reserva de vagas para grupos específicos nas instituições federais (Lei n. 12.711/2012).

A codificação que garante o sigilo dos (as) participantes segue os protocolos de exigências éticas de pesquisas com seres humanos (sistema CEP/CONEP) e está apresentada neste capítulo da seguinte forma:



IFPR → para todos (as) os (as) participantes que têm vínculo com esta instituição, seguida de um número cardinal atribuído a cada *campus*. A ordem dos oito *campi* participantes seguiu, respectivamente, a ordem com que foram recebidos os dados de matrículas das secretarias acadêmicas, na pesquisa documental (ex: IFPR1, IFPR2, etc);

Os (as) diretores (as)-gerais do IFPR foram codificados (as) como DIR\_IFPR, seguido da numeração do respectivo *campus*: DIR\_IFPR1, DIR\_IFPR2, DIR\_IFPR3, etc, até o (a) DIR\_IFPR8;

Os (as) estudantes foram codificados (as) como ESTIFPR, seguido da numeração do respectivo *campus* (ESTIFPR1, ESTIFPR2, etc.). Nos *campi* com mais de um (a) estudante participante, foi acrescentada uma letra sequencial à codificação (ex: ESTIFPR1a, ESTIFPR1b, etc.).

Participaram do grupo focal 1: ESTIFPR1a, ESTIFPR1b, ESTIFPR2, ESTIFPR3c, ESTIFPR6a, ESTIFPR7 e ESTIFPR8. Participaram do grupo focal 2: ESTIFPR1c, ESTIFPR5a, ESTIFPR5b, ESTIFPR3a, ESTIFPR3b e ESTIFPR6b.

Os (as) diretores (as) de colégios estaduais, por estarem vinculados à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED), foram codificados (as) como DIRSEED, com número sequencial crescente na ordem em que responderam à pesquisa: DIRSEED1, DIRSEED2, DIRSEED3, e assim, sucessivamente, até o (a) DIRSEED18.

Os (as) participantes dos três segmentos pesquisados residem nos municípios de Foz do Iguaçu, Jacarezinho, Irati, Ivaiporã, Palmas, Paranaguá, Telêmaco Borba e Umuarama, e a distribuição de participantes por grupo segue codificada no quadro 7.

A análise de conteúdo, realizada de acordo com a metodologia consolidada por Bardin (2011) e com o apoio do *software* para análise de conteúdo Iramuteq, nos permitiu chegar aos resultados aqui expostos.

Os primeiros achados foram obtidos da análise das respostas às questões abertas aplicadas aos (às) diretores (as) e das transcrições dos grupos focais dispostos em um arquivo único e exportado para a ferramenta mencionada, em formato texto (bloco de notas).

O preparo para a análise consistiu em suprimir todos os momentos de fala da pesquisadora e participantes auxiliares, bem como expressões de conteúdo irrelevante (interjeições, gírias, vícios de linguagem, entre outros excedentes). A partir deste consolidado, identificamos os vocábulos mais presentes nos discursos e os pontos de convergência entre as informações obtidas dos (as) participantes, como apresentado na representação visual denominada “nuvem de palavras”, disposta na figura 10.

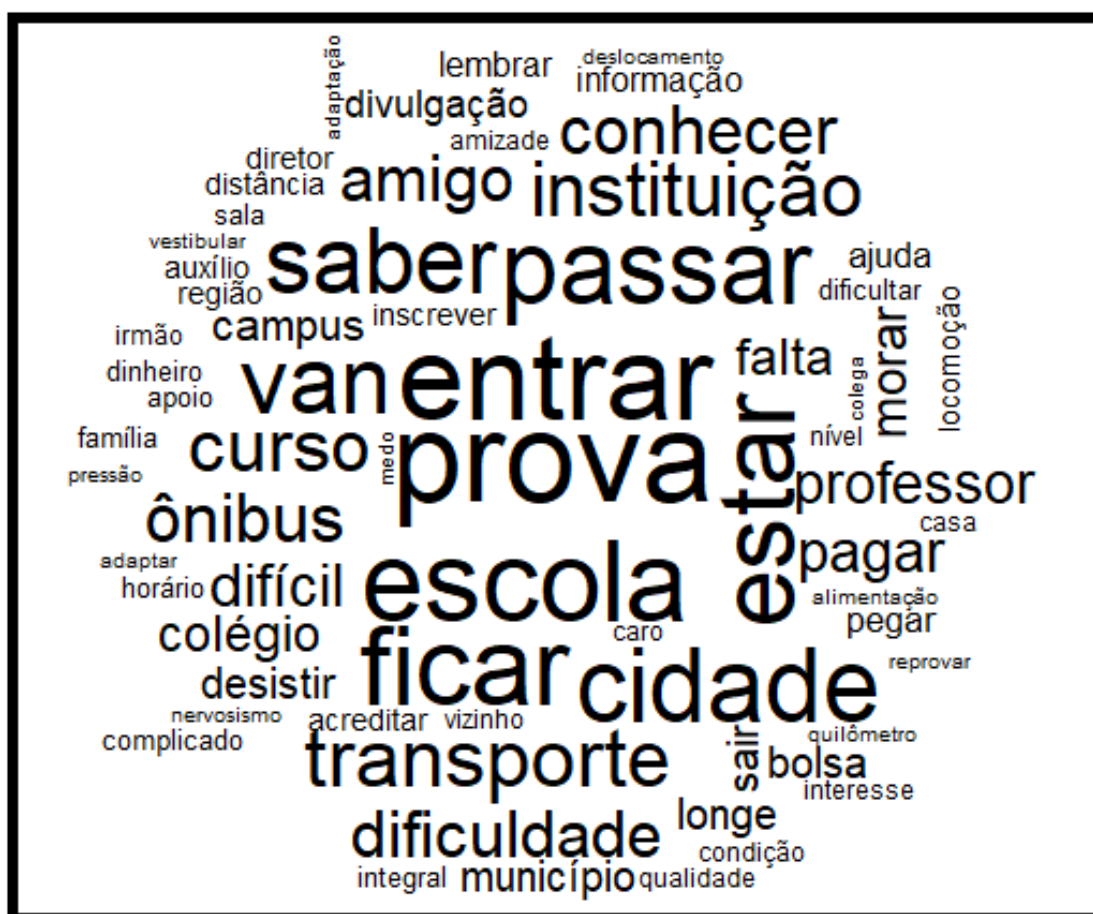
Quadro 7 - Distribuição dos (as) participantes da etapa qualitativa, por campus e grupo pesquisado (n=39)

Município/ campus*	Questionários a diretores (as) gerais IFPR (n)	Questionários a diretores (as) de colégios estaduais nos respectivos municípios-sede de <i>campus</i> (n)	Grupo Focal com estudantes cotistas de cursos técnicos integrados do IFPR (n)
IFPR1	Sim (1)	Sim (2)	Sim (3)
IFPR2	Sim (1)	Sim (3)	Sim (1)
IFPR3	Sim (1)	Sim (3)	Sim (3)
IFPR4	Sim (1)	Sim (3)	Não (0)
IFPR5	Sim (1)	Sim (2)	Sim (2)
IFPR6	Sim (1)	Sim (1)	Sim (2)
IFPR7	Sim (1)	Sim (3)	Sim (1)
IFPR8	Sim (1)	Sim (1)	Sim (1)

\*codificado em razão do sigilo de pesquisa.

Fonte: A autora (2021)

Figura 10 - Nuvem de palavras concernente às barreiras residuais, nos discursos dos sujeitos



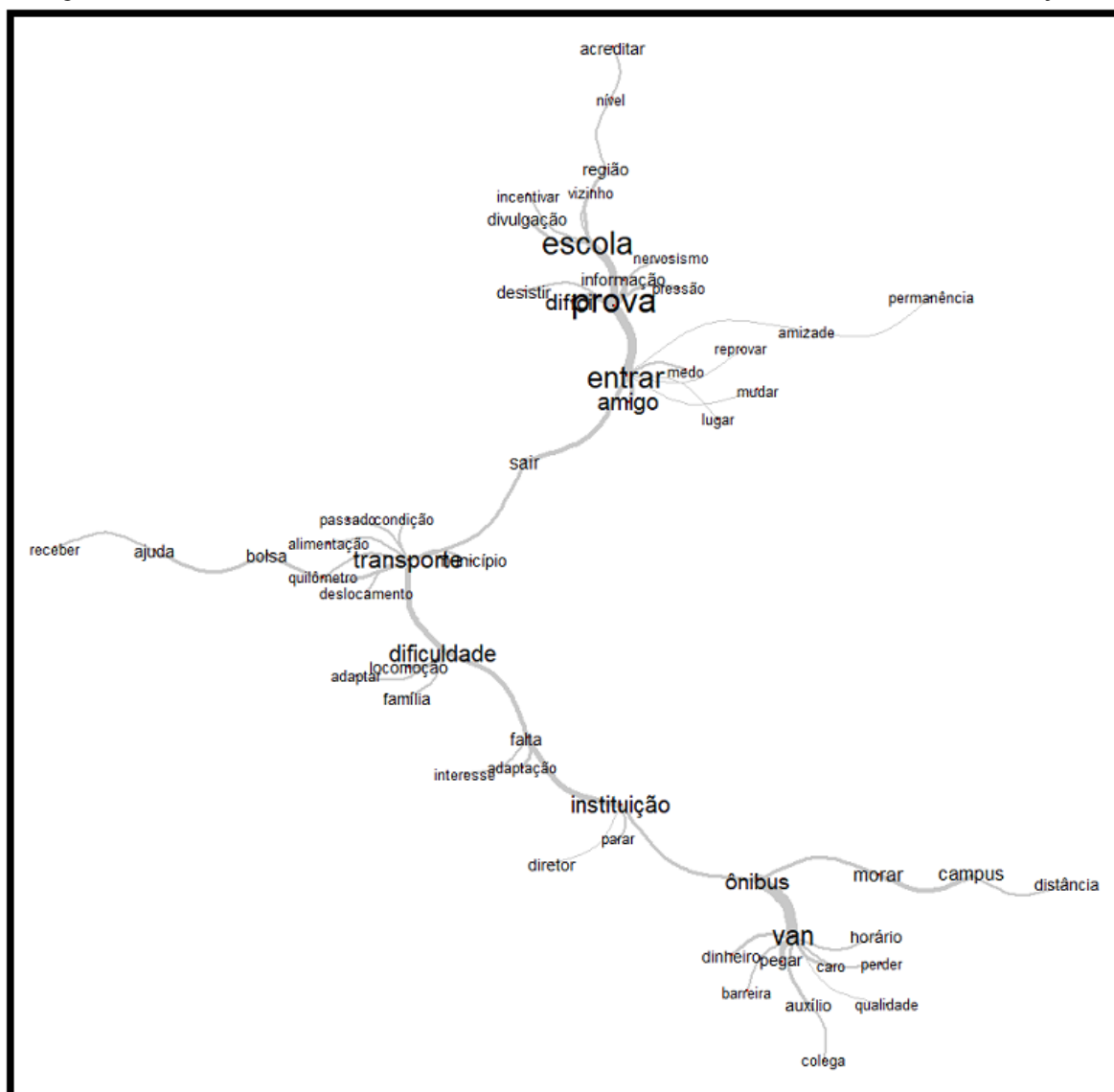
Fonte: A autora (2022), gerada no Iramuteq

Vê-se na imagem em conformação de nuvem que a palavra “prova” assumiu a centralidade nos discursos (evidenciada tanto pelo posicionamento ao centro quanto pelas dimensões da fonte - ambos gerados pelo programa), e que “passar” e “entrar”, que sugerem ingresso, foram tão importantes quanto “ficar” e “estar”, que sugerem permanência. Além

desses termos, outros com menor dimensão na conformação em nuvem se revelaram importantes na continuidade das análises.

O outro elemento visual obtido da análise está apresentado na figura 11 e consiste na funcionalidade “análise de similitude”, a qual exerce a função de buscar pelas semelhanças no material analisado. Este comando possibilitou efetuar correlações nos discursos dos (as) participantes, mais evidentes quanto mais espessas forem as linhas que as comunicam.

Figura 11 - Análise de similitude concernente às barreiras ao acesso no IFPR, nos discursos dos sujeitos



Fonte: A autora (2022), gerada na ferramenta informatizada Iramuteq

É possível visualizar que o ramo superior da imagem associa diretamente a “prova”, que continua a ser um elemento relevante, a termos como “nervosismo”, “pressão” e “desistir”, e se ramifica para outros vocábulos, como “medo”, “mudar” e “reprovar” (à direita).

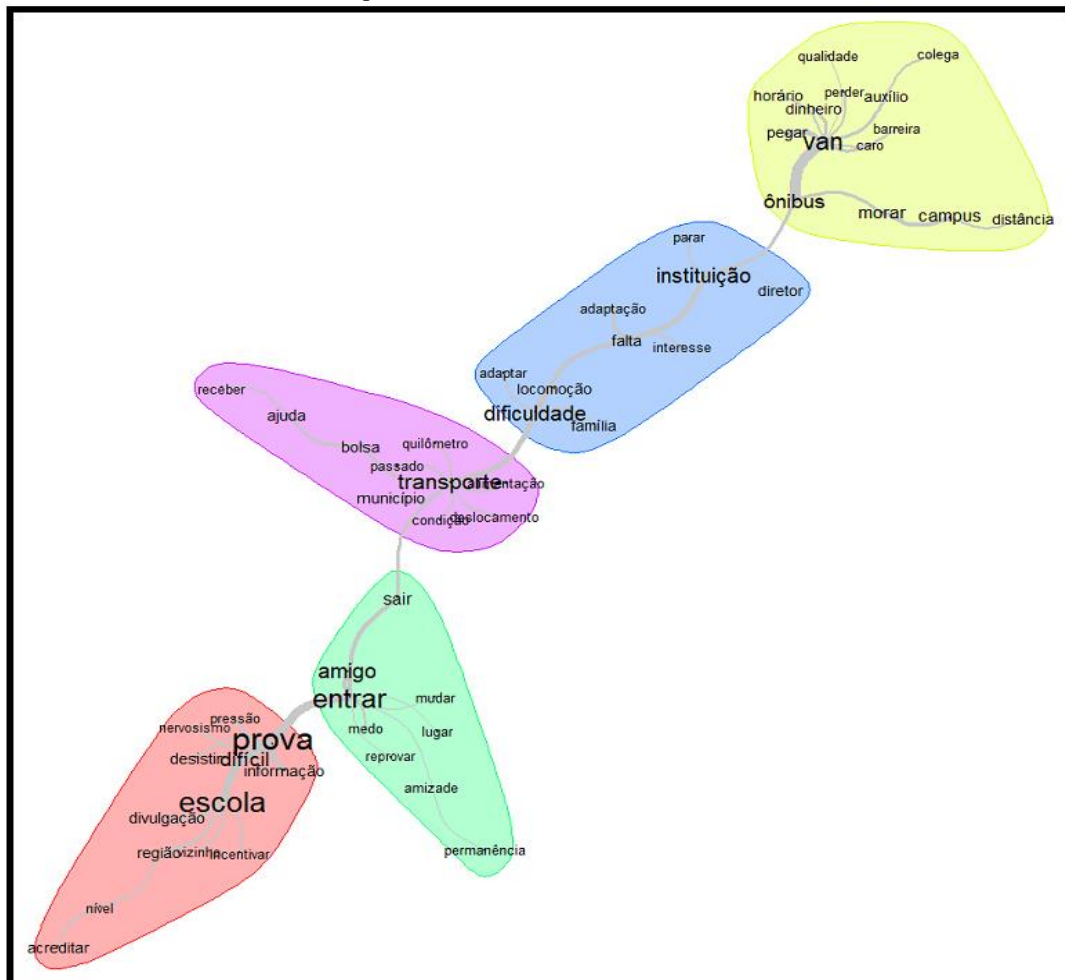
No ramo logo abaixo e mais à esquerda da imagem, os vocábulos “receber”, “ajuda”,

“bolsa” e “alimentação” se associam a “transporte”, “condução” e “deslocamento”, em uma lógica de necessidades fundamentais, que continuam, ainda, atreladas a termos explícitos “dificuldade” e “falta”, logo mais abaixo na teia que se formou das informações.

A palavra “instituição”, ainda que com poucas associações diretas, remete à presença importante do termo nos discursos, e precede o ramo mais descendente, que traz vocábulos concernentes a distâncias no território entre o campus e o lugar onde moram e a meios de locomoção mais mencionados, quais sejam “ônibus” e “van”.

Outra forma gráfica gerada do material obtido foi a “análise de similitude hierárquica” (Figura 12), a qual ratificou as relações entre os vocábulos e possibilitou uma melhor visualização dessas associações, ao delimitá-las em classes em formato poligonal.

Figura 12 - Análise de similitude hierárquica referente às barreiras ao acesso no IFPR, nos discursos dos sujeitos



Fonte: A autora (2022), gerada no Iramuteq

Nota-se, nesta funcionalidade, que a espessura das linhas que comunicam os vocábulos e as classes se manteve, da mesma forma que a dimensão dos caracteres que compõem as palavras. Novamente, “van” e “ônibus” tiveram forte ligação, dentro de uma mesma classe.

“Ademais, “entrar”, “prova” e “escola”, ainda que componham classes distintas (quarta e quinta classes, em posição descendente, respectivamente), se conectaram de forma destacada.

Em continuidade ao que a ferramenta estatística Iramuteq permitiu explorar, a quarta e mais abrangente funcionalidade utilizada foi a “classificação hierárquica descendente” (ou análise de Reinert), que nos detalhou quantitativamente as correlações existentes nos discursos dos (as) participantes.

O *corpus* de análise concernente às barreiras ao acesso foi constituído de 165 segmentos de texto (Sts), com aproveitamento de 129 destes (78,18%). Emergiram 5732 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1177 palavras distintas e 620 com uma única ocorrência. As considerações dos sujeitos deram origem a seis classes (também conhecidas como *clusters*, termo em língua inglesa que se refere a aglomerados), com a seguinte distribuição: classe I com 23 Sts (17,83%), classe II com 16 Sts (12,4%), classe III com 19 Sts (14,73%), classe IV com 22 Sts (17,05%), classe V com 23 Sts (17,83%) e classe VI com 26 Sts (20,16%).

- A classe I mostrou que a “prova”, propriamente dita, foi o principal elemento dificultador ao acesso presente nos discursos dos (as) estudantes, seguida das palavras “passar” e “difícil”. Tais vocábulos se referem a uma conformidade institucional.
- A classe II se compôs de palavras como “van”, “ônibus”, “pegar (a van ou ônibus)”, “horário (da van ou ônibus)”, “manhã (no sentido de período do deslocamento)” e “pagar” e “dinheiro”, se remetendo aos custos desse transporte. Esses vocábulos nos remetem a barreiras relacionadas a território/distância/deslocamento e financeiras/de custeio/socioeconômicas.
- A classe III também se relaciona às mesmas barreiras da classe II, inserindo outros vocábulos, como “vizinha” (no sentido de cidade próxima) e “ajuda” (que vem no sentido de ajuda financeira/subsídio/bolsa/auxílio).
- A classe IV identificou elementos relacionados a pertencimento, no sentido de se entender como parte do grupo de estudantes do IFPR, ou algo que remete a barreiras invisíveis/simbólicas, quando não há identificação com o ambiente daquele novo campo. “Vir” foi o vocábulo com maior significância estatística e remete ao ato de movimento para dentro da instituição, seguido de “amigo” e “conhecer”, que remetem a familiaridade com esta instituição.
- A classe V trouxe como principal informação a relevância do “professor” no que concerne a novos caminhos a seguir, nesse sentido, essa referência humana teve influência positiva ou negativa no que concerne a barreiras ao ingresso no IFPR. “Lembrar” foi outro vocábulo estatisticamente significativo e apareceu nas recordações que remetem ao colégio anterior.
- A classe VI abarcou um leque de “dificuldades” ao ingresso mencionadas nas respostas

dos (as) diretores (as) internos (as) e externos (as). Estes (as) profissionais enfatizaram a “falta” em vários sentidos (de motivação da família, adaptação escolar, compreensão da missão do IFPR pelos servidores, de formação de profissionais, etc.) e a necessidade/dificuldade da “divulgação”, que nos remetem a barreiras institucionais. “Locomoção/transporte” e “alimentação”, que já apareceram nas classes II e III, centradas em estudantes, foram ratificadas nesta por menções de diretores (as).

Obtivemos os resultados quantitativos apresentados na figura 13, onde, quanto maior o qui-quadrado ( $\chi^2$ ), maior a significância do vocábulo para a classe, e quanto maior o percentual de aparições, mais presente o mesmo esteve na fala dos sujeitos.

Figura 13 - Classificação hierárquica pelo método de Reinert, concernente às barreiras residuais, nos discursos dos sujeitos

		palavra	$\chi^2$	percentual
	Classe I Barreiras institucionais	prova	30,82	59,09
		passar	30,8	71,43
		difícil	29,52	75,0
		achar	24,74	72,73
	Classe IV Barreiras simbólicas/de pertencimento	vir	20,24	75,0
		amigo	16,83	66,67
	Classe V Encorajamento/apoio	conhecer	15,79	53,33
		professor	33,61	81,82
	Classe II Barreiras territoriais e de deslocamento/transporte	lembrar	23,97	100,0
		van	85,36	75,0
		manhã	36,74	100,0
		pegar	36,61	85,71
		pagar	28,93	57,14
		ônibus	26,17	53,33
	Classe III Barreiras de deslocamento/transporte (ajudas, auxílio financeiro)	hora	21,69	100,0
		dinheiro	10,85	60,0
		cidade	30,56	55,0
		campus	26,37	70,0
		vizinho	23,9	100,0
Classe VI Barreiras institucionais/de deslocamento/socioeconômicas	morar	20,78	66,67	
	ajuda	18,95	71,43	
	dificuldade	42,37	81,25	
	falta	19,77	85,71	
	nível	16,35	100,0	
	divulgação	15,94	75,0	
locomoção	15,61	83,33		
alimentação	12,17	100,0		

Fonte: A autora (2022), gerada no Iramuteq

Quanto à hierarquia entre as classes, a primeira coluna da imagem mostra que as classes IV e V se conectam da mesma forma que ocorre com as classes II e III. Ainda, que a classe I abarca as classes IV e V, seguida de outra posição hierárquica que abrange as classes I a V, e a

mais abrangente, que também inclui a classe VI.

Em linhas gerais, as classes I, IV e V e reforçam a dificuldade de se inserir nos IFs, seja pelas barreiras simbólicas/de pertencimento, por ausência de apoio ou institucionais. Essa dificuldade se intensifica e se relaciona diretamente com as barreiras de deslocamento e transporte (classes II e III), em razão da localização territorial em que estão os (as) estudantes. Todos esses elementos se agravam e dificultam a inserção deste grupo no IFPR, em decorrência dos componentes da classe VI, dentre os quais, as condições socioeconômicas.

Em sequência aos procedimentos realizados na ferramenta informatizada para extrair as informações mais proeminentes nas respostas, procedemos com a análise detalhada do material pelo método de Bardin. Concebemos que a associação entre o recurso tecnológico escolhido e a metodologia consolidada na área das Ciências Sociais para este tipo de análise (método de Bardin) nos guiou para a obtenção de inferências mais fidedignas.

Os resultados dialogam com vários dos achados documentais e das entrevistas (os mesmos que nos subsidiaram na construção dos capítulos 1 e 2), e, por isso, também foram chamados ao debate em alguns momentos desta etapa para a consolidação das informações e, conseqüentemente, das categorias. Consideramos a definição descrita em Bardin (2011, p.147), que entende as categorias como “rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

Em face disso, nosso estudo verificou os fatores que se constituem barreiras residuais ao direito educacional nos cursos técnicos integrados do IFPR e propõe uma classificação em quatro categorias, as quais denominamos:

CATEGORIA 1: barreiras institucionais;

CATEGORIA 2: barreiras territoriais e de locomoção;

CATEGORIA 3: barreiras socioeconômicas e

CATEGORIA 4: barreiras invisíveis/simbólicas.

Discorreremos, a seguir, sobre cada uma destas categorias, ao mesmo tempo em que sinalizamos com trechos que nos levaram a propô-las, provenientes da análise do conteúdo completo.

### 3.1 CATEGORIA 1: BARREIRAS INSTITUCIONAIS

Nesta primeira categoria, a análise do *corpus* apontou para a existência de fatores de



ordem institucional que podem dificultar o ingresso de novos (as) estudantes das frações mais pobres da classe trabalhadora, se sobrepondo a ações voltadas à inclusão destes grupos. Trata-se de barreiras com características próprias, ainda que todas se incluam no escopo das instituições, diante do que optamos por distribuí-las em outras três subcategorias, de acordo com a forma com a qual se exteriorizam: I) barreiras de comunicação institucional; II) barreiras por disputas interinstitucionais, e III) barreiras institucionais de processos.

### 3.1.1 Barreiras de Comunicação Institucional

As barreiras as quais propomos chamar de barreiras de comunicação institucional são desencadeadas por ruídos no processo de transmissão da informação da instituição que oferece o serviço de educação gratuita para o público para o qual esse serviço se destina.

Dos achados documentais, verificamos que o processo seletivo do IFPR é anual, mediante prova escrita<sup>21</sup> desde sua criação, em 2008. Para divulgá-lo, é adotada uma identidade visual, a qual estampa cartazes e *folders* físicos e virtuais e contém informações referentes aos cursos, duração, taxa de inscrição e contatos para mais informações.

Por meio de peças publicitárias, se pretende disseminar a informação tanto em espaços físicos com grande fluxo de pessoas (comércio, estabelecimentos públicos, privados e escolas/colégios) quanto em meio digital e midiático (redes sociais, programas de televisão, entre outros). As Figuras 14 a 19 mostram como foram as imagens desde o processo seletivo para ingresso em 2014 até o voltado ao ingresso em 2022.

Figura 14 - Divulgação dos processos seletivos 2013/2014 e 2014/2015



Fonte: Página institucional IFPR (2013-2014)

<sup>21</sup> Excepcionalmente, os processos seletivos 2020/2021 e 2021/2022, que ocorreram em período pandêmico, foram realizados pelo método do sorteio público de vagas. Em 2022/2023, foi retomada a seleção via prova.



Figura 15 - Divulgação do processo seletivo 2015/2016

**INSTITUTO FEDERAL**  
Paraná

**PROCESSO SELETIVO IFPR 2016**

**Cursos Técnicos e Superiores Gratuitos**

**INSCRIÇÕES**  
15 de setembro a 20 de outubro

**ISENÇÃO**  
15 de setembro a 02 de outubro

**VALOR**  
R\$ 60,00

**PROVA**  
29 de novembro

**MAIS INFORMAÇÕES**  
[naps.ifpr.edu.br](http://naps.ifpr.edu.br)

Fonte: Página institucional IFPR (2015)

Figura 16 - Divulgação do processo seletivo 2016/2017

**INSTITUTO FEDERAL**  
Paraná

**PROCESSO SELETIVO 2017**

**CONSTRUA SEU FUTURO COM EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

**CURSOS TÉCNICOS E SUPERIORES GRATUITOS**

Informações [www.ifpr.edu.br](http://www.ifpr.edu.br)

**INSTITUTO FEDERAL**  
Paraná  
Campus Paranavai

**PROCESSO SELETIVO 2017**

**ENEM 2º lugar!**

**40 ANOS**

**Ensino Médio Integrado | Manhã**  
Técnico em Agroindústria - 4 anos | Técnico em Informática - 4 anos  
Técnico em Mecatrônica - 4 anos

**Ensino Subsequente | Noite**  
Técnico em Eletromecânica - 2 anos

**Ensino Superior | Noite**  
Licenciatura em Química - 4 anos | Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - 3 anos  
Engenharia Elétrica - 5 anos (Período Integral)

**Inscrições** até 08/11 - R\$60,00

**Isenção da Taxa** até 21/10

**Prova** 11/12

**+INFORMAÇÕES:** 44 3482-0110  
[www.ifpr.edu.br](http://www.ifpr.edu.br) | [facebook.com/ifprparanavai](https://facebook.com/ifprparanavai)

Fonte: Página institucional IFPR (2016)

Figura 17 - Divulgação dos processos seletivos 2017/2018 e 2018/2019



Fonte: Página institucional IFPR (2017-2018)

Figura 18 - Divulgação dos processos seletivos 2019/2020 e 2020/2021



Fonte: Página institucional IFPR (2019-2020)

Figura 19 - Divulgação do processo seletivo 2021/2022



Fonte: Página institucional IFPR (2021)

Segundo nos informou o Pró-reitor de Ensino da instituição, existe um planejamento para esta divulgação que inclui profissionais de comunicação da instituição:

Nós temos a participação da [seção de] Comunicação no processo seletivo. Então a Comunicação sempre teve um representante [...] e acompanha toda a concepção do processo [...]. A produção do material é centralizada e a Comunicação, tão logo publica o material, dispara para os meios de comunicação, rádio, tv, jornal, a informação, e vai tentando organizar a partir de seus contatos, entrevistas em que nós falamos do processo seletivo como um todo. Ao mesmo tempo, cada campus faz seu trabalho de mídia local, conforme a realidade e a capilaridade de cada um (entrevistado 3).

Nosso ponto de interesse é o fato de que para promover a efetiva inclusão, é fundamental que estudantes em condições de concorrer a vagas por cotas, bem como seus pais/mães/responsáveis estejam cientes dessa prioridade em todas as regiões circunvizinhas aos *campi* existentes. Identificamos uma preocupação institucional com esse público em alguns trechos da entrevista, como o seguinte:

Quando temos os debates sobre cotas, por exemplo, quando tivemos [uma discussão] muito intensa em 2018 da questão das cotas raciais, banca de heteroidentificação e como fazer as formações, a Comunicação acompanhou. Ano passado, o trabalho mais intenso com os indígenas também. Não é algo que nós entregamos pronto, eles constroem conosco e, a partir daí, vão traçando as estratégias (entrevistado 3).

Alguns autores já se debruçaram sobre a relação entre a publicidade e a procura por vagas em instituições que utilizam processo seleção de estudantes por provas, contudo, majoritariamente, o fizeram abordando as instituições privadas.

Em nossa pesquisa bibliográfica, não identificamos nenhum estudo acerca dos IFs ou outras instituições de ensino técnico, mas encontramos um que se aproxima de nossa área de interesse ao incluir universidades públicas. Trata-se de tese de Gaiotto (2014), o qual analisou as divulgações de processos seletivos de instituições de ensino superior públicas e privadas, e verificou que, enquanto aquelas utilizam, na maior parte das vezes, frases nominais com informações sobre local e data da prova, forma de inscrição, rol de cursos disponíveis e turnos das aulas, estas últimas o fazem apostando mais na elaboração de frases verbais, com um maior apelo de mercado (GAIOTTO, 2014).

As imagens de divulgação as quais já mostramos deixam visível que, a partir do processo seletivo 2016/2017, as frases verbais (muito utilizadas por instituições particulares) também passaram a compor a propaganda da seleção para novos (as) estudantes, ocupando uma parte da peça publicitária, como verificamos em “Construa seu futuro com educação de qualidade”; “Construa seu futuro com qualidade”; “Não jogue com o seu futuro! Venha para o IFPR”; “Comece uma nova fase, venha para o IFPR”, e “Seu amanhã começa agora”.



Esse conhecimento acerca das estratégias de comunicação utilizadas pela instituição, obtidas na pesquisa documental e entrevistas, foi necessário para entendermos algumas das informações que surgiram nas narrativas do *corpus* de pesquisa.

Em princípio, todos os (as) oito diretores (as) do grupo interno afirmaram que a divulgação em rádios locais, em meio eletrônico/redes sociais e visitas a escolas/colégios públicos fazem parte das ações locais programadas. Ainda, seis participantes responderam que realizam intervenções urbanas abordando pessoas e apresentando as possibilidades da instituição (as chamadas *blitz*) em períodos de publicação de editais de seleção e cinco diretores (as) informaram que fixam cartazes informativos em locais com grande visibilidade, no município-sede e circunvizinhos.

A divulgação por veiculação a programas de televisão, foi informada como estratégia por três participantes, além da contratação de carro de som para circular nos bairros, também referida por três sujeitos.

Foram informadas apenas uma vez as seguintes estratégias: "divulgação em painéis de rua (*outdoors*)" (DIR\_IFPR7); "programa de rádio semanal com informações do *campus*" (DIR\_IFPR8); "aplicativo de mensagem para pais de alunos, alunos e ex-alunos" (DIR\_IFPR5) e "contato direto, através da divulgação de alunos e ex-alunos aos amigos e conhecidos" (DIR\_IFPR2).

Como forma de dar visibilidade ao trabalho do IFPR, é realizado anualmente o evento oficial denominado "Mostra de Cursos", o qual consiste em abrir as portas da instituição para a visita da comunidade, para apresentar os cursos existentes em cada campus e as perspectivas de carreira profissional e acadêmica que estes possibilitam.

Verificamos nas respostas que as mesmas formas utilizadas para a divulgação de todo o processo de seleção são aplicadas à divulgação deste evento: a divulgação por redes sociais foi unanimidade entre os (as) participantes e tanto a divulgação em rádio quanto por visitas em escolas públicas foram mencionadas por sete diretores (as). Ainda, foram mencionados *blitz* em locais públicos, por quatro participantes; divulgação em TV e fixação de cartazes em locais públicos, por três participantes. Novamente, um (a) diretor (a) registrou a utilização de "carro de som" (DIR\_IFPR3) e outro (a), o apoio de "projetos de extensão e programa de rádio semanal com informações do *campus*" (DIR\_IFPR8).

Embora todas essas estratégias sejam adotadas no conjunto dos oito *campi* pesquisados, nem todas chegam da mesma forma aos (às) estudantes de escolas públicas. Ao perguntarmos aos (às) estudantes, no questionário pré-grupo focal, como souberam do processo seletivo e o que os (as) motivou a se inscreverem, obtivemos as seguintes respostas:

*“Fiquei sabendo pela escola que eu estava frequentando na época, recebi muito apoio familiar e escolar também” (ESTIFPR3a)*

*“Por pessoas que conheço no IFPR, o que me motivou foram os cursos e a qualidade acadêmica do campus” (ESTIFPR3c)*

*“Através dos meus pais que queriam que eu entrasse, e me motivei pois tinha o curso que queria seguir carreira” (ESTIFPR3b)*

*“Soube por meio dos professores e me inscrevi por me interessar pela qualidade do ensino oferecido” (ESTIFPR1a)*

*“Fiquei sabendo quando tinha 11 anos, pela minha cunhada. Desde lá planejei entrar no campus” (ESTIFPR1c)*

*“Minha escola comentou sobre o IF para todos do 9º ano, eu fui porque achei o IF legal e também porque alguns dos meus amigos também iam” (ESTIFPR1b)*

*“No começo eu iria tentar entrar por prova, mas não tinha certeza de quando era, se tinha que pagar ou algo do tipo, sendo assim perguntei para a minha coordenadora da época e ela me disse que era sorteio e eu me inscrevi” (ESTIFPR5b)*

*“Por uma coordenadora do colégio. O que me motivou foi o ensino diferente” (ESTIFPR5a)*

*“Meu irmão já estudava lá, então quis seguir pela mesma linha de estudos” (ESTIFPR6a)*

*“Fiquei sabendo por amigos e gostei da oportunidade de ter um ensino de qualidade” (ESTIFPR6b)*

*“Quando estava concluindo o fundamental, minha amiga comentou sobre o IFPR comigo, eu não conhecia mas pesquisei, logo me interessei, conheci o campus e logo se tornou um sonho, fiz o processo seletivo e passei” (ESTIFPR7)*

*“Soube do processo seletivo através de conhecidos. Tive interesse por se tratar de um estudo mais completo, bem como, acompanhado de um curso técnico” (ESTIFPR8)*

*“Por parentes e a motivação foi mostrar que eu conseguiria passar” (ESTIFPR2)*

Das treze respostas obtidas dos (as) estudantes, verificamos que houve um predomínio da influência das relações pessoais de parentesco ou amizade nos relatos, estando presente em oito deles (as). Para estes (as), foi por meio de pais ou parentes próximos (as), amigos (as), professores (as), conhecidos (as) que trabalham ou já estudam na instituição, que vieram a informação e o incentivo para se inscrever.

Nenhum (a) dos (as) participantes mencionou ter sido informado (a) sobre o processo

seletivo por emissoras de rádio ou pela *internet*/redes sociais, que estavam entre os três meios de comunicação utilizados por todos os *campi* participantes. Também não houve qualquer menção ao meio de comunicação de radiodifusão em nenhum dos dois grupos focais.

A informação por meio de redes sociais não foi mencionada, em nenhum momento, no formulário pré-grupo e apenas surgiu no diálogo do segundo grupo por duas menções que remeteram à sua ausência de aplicação prática enquanto divulgadora do processo aqui estudado. Isso alude à possibilidade destas ferramentas, quando se trata de publicizar a instituição pública aqui em estudo, serem menos abrangentes do que se pressupõe em uma observação institucional.

*“Eu nunca vi nenhuma propaganda em facebook” (ESTIFPR1c);*

*“Eu acho que, para poder essa informação, essa notícia, chegar até a pessoa, a pessoa tem que estar, pelo menos, com algum amigo que participe daquele grupo, estar vendo todos os dias as notícias, então acho muito difícil de chegar, poderia ter meios melhores, como, acho que a ESTIFPR3a que falou que foram até a escola e falaram sobre ele [o IF], eu acho uma forma bem mais viável” (ESTIFPR3b).*

Dos três meios mais utilizados, que são rádio, internet e escola/colégio, o último foi, visivelmente, o mais relevante para os (as) estudantes com os (as) quais conversamos. Todos (as) os (as) cinco participantes que não relataram ter em seu convívio pessoas vinculadas por estudo ou trabalho com o IFPR (*ESTIFPR3a, ESTIFPR1a, ESTIFPR1b, ESTIFPR5b e ESTIFPR5a*), souberam da possibilidade de cursar o ensino médio nesta instituição pela escola/colégio na qual estudavam, seja por meio de professores (as), coordenadores (as), pedagogos (as) ou por visitas de divulgação.

O fato de oito dos (as) treze participantes terem conhecido o IFPR por meio de pessoas próximas e que têm algum vínculo com esta instituição indica que alguns estudantes já saem à frente de outros (as) no quesito informação. Assim, seja no ambiente escolar em que está o público preconizado, seja em outros locais em que a divulgação ocorre, a apresentação sobre o funcionamento da instituição pode ser um diferencial para a ampliação do acesso, e isso depende da participação de pessoas que conheçam o projeto de educação disponibilizado e entendam a quem todo esse aparato se destina.

Quanto à disponibilidade da comunidade acadêmica (docentes, técnicos administrativos e estudantes) nas ações de divulgação do IFPR à comunidade externa, por qualquer um dos meios utilizados, cinco diretores (as) consideraram que o engajamento nas atividades programadas ocorre de maneira satisfatória e três afirmaram que não ocorre da forma que

consideraram satisfatória. Ao solicitarmos melhor detalhamento sobre sujeitos que participam das ações e como o fazem, foram identificadas diferentes realidades.

*“Praticamente todos os servidores participam da execução da mostra de cursos. Os estudantes criam escalas e participam do acolhimento aos visitantes, além da animação durante a mostra. Em nosso campus a mostra de cursos é um evento muito esperado. Percebemos que os nossos estudantes gostam de receber sua antiga escola e valorizam a presença deles no evento. Os servidores (TAEs<sup>22</sup> ou docentes) também participam com muita ênfase” (DIR\_IFPR7);*

*“Há o revezamento de professores e alunos na divulgação nas escolas, assim como escala de trabalho na mostra de cursos” (DIR\_IFPR3);*

*“Poucos e sempre os mesmos [participam]” (DIR\_IFPR5);*

*“Há uma comissão criada todo ano para encabeçar a divulgação, contudo todo o trabalho acaba ficando apenas com essa comissão. Há falta de compreensão por parte de alguns servidores da missão do IFPR” (DIR\_IFPR1);*

*“Em linhas gerais, há contribuição de servidores, contudo sabe-se que muitos outros poderiam contribuir efetivamente. Talvez, falte a consciência e/ou articulação no intuito de mobilizar e articular o envolvimento com todos os setores, seja biblioteca, administrativo, etc.” (DIR\_IFPR6);*

*“Sim a grande maioria contribui, porém não todos os servidores e depende do curso também. Em relação aos alunos, costumam participar ativamente” (DIR\_IFPR8);*

*“Principalmente pela divulgação dos alunos e servidores em suas redes sociais” (DIR\_IFPR2).*

O apoio de outras instituições também foi pesquisado, pela necessidade de entendermos que possíveis organizações podem intermediar a condução da informação ao público externo. Face a isso, solicitamos ao grupo interno, aquele composto por diretores (as) de *campus* do IFPR, que mencionasse instituições e organizações, públicas ou privadas, que apoiam a divulgação do processo seletivo do IFPR no município e/ou localidades próximas ao *campus*. Os meios de comunicação (de forma genérica, incluindo jornais e portais de notícias) da região foram citados por cinco participantes, seguidos das prefeituras, por três participantes. Duas respostas mencionaram seu respectivo Núcleo Regional de Educação.

<sup>22</sup> TAE é a sigla utilizada para a função de técnico administrativo em educação.

Foram citadas apenas uma vez (por diferentes participantes): associação comercial; associação dos municípios da região; associações de bairro; Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas); comunidade quilombola; comunidade indígena e projetos de extensão do *campus*. Um (a) participante respondeu que não há nenhum apoio na divulgação por entes externos ao IFPR.

Pelas respostas desses (as) oito diretores (as), entendemos que as gestões locais empreendem iniciativas próprias de divulgação que se amparam tanto na comunidade interna quanto em parceiros da sociedade civil que, dentro de seus ramos de atuação, colaboram com a publicidade do processo de seleção.

Quando perguntamos aos (às) diretores (as) que fatores eles (as) percebem que ainda interferem na decisão dos (as) estudantes se inscreverem, mesmo sabendo da existência da instituição e da abertura do período de inscrições - dentre algumas opções que apresentamos - cinco deles (as) assinalaram entender que algumas pessoas não entendam ou não acreditem que o IFPR é inteiramente gratuito. Um (a) diretor (a) do grupo externo (DIRSEED9) mencionou que “*falta divulgação; precisa mais divulgação dos cursos*” do IFPR no colégio pelo qual é responsável.

Ao encontro do que relataram esses (as) gestores (as), um (a) estudante participante de grupo focal afirmou que “*A gente tinha zero informações, então o primeiro obstáculo que caiu bastante gente, praticamente, que era um lugar impossível*” (ESTIFPR1c). Trata-se de um dado que corrobora com a percepção de que há lacunas na transmissão de informações essenciais ao público para o qual o IFPR se destina.

### 3.1.2 Barreiras Por Disputas Interinstitucionais

É fato que os (as) estudantes para os (as) quais o IFPR prioritariamente se destina são provenientes das instituições públicas, e como ficou perceptível nos grupos focais, esses espaços educacionais são os principais locais de difusão das informações sobre as oportunidades de ingresso na instituição federal aqui em estudo. Entretanto, os interesses dos grupos que gerenciam as escolas/colégios na instância estadual tendem a não coincidir com os de seus pares na instância federal.

É a partir da consciência de que interesses opostos são inerentes à esfera pública que passamos a explorar as respostas dos (as) participantes no que concerne ao que propomos chamar de “barreiras por disputas interinstitucionais”.

Entendemos, a partir das narrativas, que tais barreiras são erguidas por agentes externos com poder de decisão que competem pelo público da instituição pesquisada, considerada



concorrente por estar sob a administração de outro ente federativo. A autoridade desses (as) agentes nas escolas/colégios em que estudam os (as) prováveis candidatos (as) os (as) coloca em posição de dificultarem o acesso à informação sobre os procedimentos de seleção da outra instituição, se assim julgarem pertinente.

Há que se informar que a anuência de gestores (as) de educação da instância estadual<sup>23</sup> é obrigatória para que a informação chegue até o público principal dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPR, assim como ocorre com qualquer solicitação de divulgação vinda do meio externo à escola/colégio. Conforme o fluxo estabelecido pela SEED-PR, qualquer divulgação deve ser autorizada, inicialmente, pelo Núcleo Regional de Educação (NRE), e, posteriormente, pelo (a) diretor (a) da escola/colégio.

Ao perguntarmos ao grupo interno desta pesquisa sobre as dificuldades na divulgação do processo seletivo em períodos de abertura de edital, seis dos (as) oito diretores (as) de *campus* responderam que encontram resistência para divulgar informações referentes às inscrições. As objeções, segundo as respostas, têm vindo ou da gestão do NRE ou do local de ensino (escola/colégio).

Além desses (as) seis, outro (a) diretor (a) mencionou que há resistência de apenas uma escola do município em que está o *campus*, mas que o mesmo não ocorre com os demais estabelecimentos de ensino estaduais de seu município. Apenas um (a) diretor (a) afirmou que não se depara com qualquer objeção nesse sentido.

À nossa solicitação de maior detalhamento da resposta, recebemos, como retornos, informações de que a relutância para colaborar com a divulgação do IFPR ocorre das seguintes formas:

*“Impedem ou dificultam a divulgação do processo seletivo, pois concorremos pelos mesmos alunos” (DIR\_IFPR1);*

*“O NRE permite somente a divulgação de material impresso, não permitindo a entrada de professores ou estudantes para divulgação do processo seletivo” (DIR\_IFPR3);*

*“Não aceitam marcar um dia para divulgação, dizem para procurar o NRE, esse não responde” (DIR\_IFPR5);*

*“Sobretudo escolas com cursos técnicos de nível médio ainda possuem resistência. São poucas, mas existe” (DIR\_IFPR6);*

*“Em algumas escolas estaduais não permitem ou dificultam a divulgação do processo seletivo” (DIR\_IFPR8).*

<sup>23</sup> Nosso enfoque nas instituições estaduais se deve ao fato de ser esse ente federativo o responsável pelo 9º ano da educação básica, parte do ciclo em que os (as) estudantes se tornam aptos a ingressarem no IFPR. A exceção é a capital Curitiba, onde existem escolas municipais que dispõem de 9º ano.

*“Na região existe uma escola que já demonstrou certa resistência, pois eles têm ensino técnico também. Mas as demais escolas abrem as portas e incentivam seus estudantes para realizar o processo seletivo do IFPR.” (DIR\_IFPR7);*

Nossa pesquisa não se restringe aos discursos de atores vinculados institucionalmente ao IFPR, e trouxe a participação de diretores (as) de colégios estaduais, os (as) quais nos forneceram subsídios para entender as barreiras residuais ao acesso no IFPR, a partir de um lugar de observação que o outro grupo de diretores (as) não acessa. Ao conjunto desses (as) participantes, convidados (as) para esta pesquisa pela proximidade com a realidade social de estudantes que não estão no IFPR, mas que constituem seu público central, denominamos “diretores (as) grupo externo”.

Trata-se de 18 participantes que trabalham na rede estadual de educação do Paraná em período que varia de 11 a 37 anos, e em cargo de direção de três a 20 anos, de acordo com informações dos (as) próprios (as), registradas no instrumento de pesquisa (questionário).

A ausência de retorno dos (as) demais convidados (as), após três contatos, sendo um telefônico e dois *e-mails*, em dias e horários alternados, para o endereço informado pelos (as) próprios (as) diretores (as), se converteu em não-participação. No total, foram 14 não-participações nesse grupo, e nenhum registro de recusa verbal ou escrita.

Além das 14 recusas não justificadas, a aplicação do pré-teste (em etapa anterior à pesquisa de campo) foi atrasada pela ausência de retorno de um (a) diretor (a) externo (a) convidado (a) a respondê-lo, que, a princípio, se comprometeu em fazê-lo, contudo, não cumpriu com o proposto e deixou de responder a nossos contatos. Conseguimos realizar o pré-teste posteriormente, em uma segunda tentativa com outro (a) diretor (a).

Das participações do grupo externo, quando perguntados (as) se o *campus* do IFPR de seu município procurou seu estabelecimento de ensino para divulgação, 17 dos (as) 18 diretores (as) responderam afirmativamente.

Ao indagarmos se a equipe do colégio divulga essa oportunidade, 16 responderam que o fazem, e apenas dois (DIRSEED7 e DIRSEED11), que não o fazem. Em espaço apropriado, solicitamos que complementassem sua resposta, mencionando porque divulgam ou porque não divulgam a seleção da única instituição federal de educação de seus municípios, diante do que 15 nos atenderam:

*“Divulgo porque é um direito do aluno conhecer todas as ofertas de ensino da cidade. Também pela qualidade de ensino ofertado na referida instituição de ensino” (DIRSEED3)*

*“Abrindo oportunidade para fazerem divulgação” (DIRSEED4)*

*“Divulgamos para dar oportunidade de escolha aos nossos alunos” (DIRSEED5)*

*“Uma oportunidade de cursos para os estudantes” (DIRSEED6)*

*“Não há motivo, em outros anos chegou a ser divulgado”<sup>24</sup> (DIRSEED7)*

*“Por apresentarem cursos bem conceituados” (DIRSEED8)*

*“Por ser mais uma opção de estudo aos alunos” (DIRSEED9)*

*“Divulgamos para manter os alunos informados, sobre as possibilidades de continuidade nos estudos, após a conclusão do Ensino Fundamental Anos Finais” (DIRSEED10)*

*“Divulgamos e incentivamos os nossos alunos das séries finais do ensino médio a participarem dos vestibulares para os cursos de nível superior ofertados pelo IFPR” (DIRSEED12)*

*“Todos os cursos oferecidos pela ifpr são de grande valia para os alunos” (DIRSEED13)*

*“Para os alunos terem maiores conhecimentos da instituição” (DIRSEED14)*

*“Por ser uma escola gratuita e com boa qualidade de ensino” (DIRSEED15)*

*“Para proporcionar o direito de escolha aos alunos” (DIRSEED16)*

*“Novas oportunidades para os alunos” (DIRSEED17)*

*“Divulgamos para que nossos alunos curse curso superior, tenham bons empregos, saibam ser críticos e ativos socialmente” (DIRSEED18)*

Os (as) participantes DIRSEED12 e DIRSEED18 deixaram explícita sua disposição em divulgar o processo seletivo para cursos superiores, mas não para os técnicos integrados ao ensino médio.

Ainda, DIRSEED4, embora tenha afirmado que abre oportunidades para o IFPR fazer a divulgação, em espaço destinado a informações adicionais, expressou algo que se aproxima das declarações de DIRSEED12 e DIRSEED18, ao acrescentar que *“observamos que nossa clientela escolar tem preferência por cursar a faculdade no IFPR, [e] realizamos simulados para ajudar nossos alunos”*. Trata-se de um indicativo de que a atenção se volta ao preparo de estudantes na iminência de encerrar seu período no colégio, sem qualquer possibilidade de permanência, independente do percurso seguinte - os (as) formandos (as) do ensino médio.

Perguntamos no questionário se os respectivos colégios de vínculo dos (as) diretores (as) disponibilizam vagas para cursos técnicos na modalidade integrada ao ensino médio.

<sup>24</sup> Em complementação à resposta de que o (a) mesmo (a) “não divulga”.

Cinco participantes responderam afirmativamente, sendo que dois desses (as) ofertam um curso com nomenclatura idêntica ao do *campus* do IFPR do município (DIRSEED7 e DIRSEED16):

*“Curso Técnico de Recursos Humanos” (DIRSEED4);*

*“Técnico em Informática<sup>25</sup> e Formação de Docentes”<sup>26</sup> (DIRSEED7);*

*“Técnico em Recursos Humanos e Técnico em Administração (DIRSEED12)”;*

*“Formação de Docentes, Administração, Informática<sup>27</sup>, Contabilidade” (DIRSEED16)”;*

*“Formação de Docentes” (DIRSEED18).*

O (a) participante DIRSEED11 não nos forneceu elementos para analisarmos essa questão, visto não ter informado o porquê de não divulgar à sua comunidade escolar a informação do processo seletivo do IFPR.

No segmento dos (as) estudantes, um (a) participante do primeiro grupo focal relatou suas impressões durante uma participação em ação institucional do IFPR. Segundo ele (a), houve uma ocasião na qual acompanhou professores em visita de divulgação do processo seletivo em um colégio que apenas permitiu a divulgação em turmas do terceiro ano do ensino médio e em outro que dificultou as visitas guiadas de seus estudantes no IFPR.

*“A gente foi até essas escolas e eu lembro que a gente chegou em uma e o diretor falou o seguinte, “Olha, eu não vou deixar vocês falarem com os [estudantes] do ensino fundamental, porque o ensino fundamental a gente tem um projeto aqui na nossa escola e a gente não quer perder os nossos alunos, a gente quer que eles continuem nesse projeto [...] Vocês podem falar com os alunos do ensino médio, que estão indo para uma faculdade [...]. E outra coisa que aconteceu, também, eu lembro, tem uma escola aqui de [nome do município] que não deixa, não manda os alunos, nem responde solicitação para enviar os alunos até o Instituto, isso é porque o diretor realmente, não, é porque é localizado no mesmo bairro, próximo um do outro, então, o diretor, ele tem, assim, uma visão não sei do que do IF que ele não permite que os alunos dele pisem no IFPR” (ESTIFPR7).*

A análise completa dos grupos focais mostrou que as objeções para a divulgação nas escolas/colégios estaduais não foram uma regra geral, já que outros (as) participantes receberam informações diretamente dos locais em que estudavam.

<sup>25</sup> Esse curso também é oferecido no *campus* do IFPR daquele município.

<sup>26</sup> Trata-se do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio.

<sup>27</sup> Esse curso também é oferecido no *campus* do IFPR daquele município.

As memórias dos (as) participantes, do período no qual ainda cursavam o nono ano do ensino fundamental de instituições estaduais, mostrou três realidades diferentes: I) houve dois relatos de escolas/colégios que não divulgaram em nenhum momento; II) dois relatos de escolas/colégios que divulgaram (por si mesmos ou autorizando a entrada de equipes de divulgação) e III) e três que estudavam em escola/colégio que não divulgou, mas que ajudou a estudar o conteúdo programático quando o (a) estudante pediu apoio para essa preparação.

### 3.1.2.1 Não divulgaram

*“Na minha cidade, aqui, não teve nenhuma divulgação. Eu não moro na cidade do campus, eu moro na cidade vizinha. E eu nunca ouvi nenhuma palavra sobre o IFPR, nenhuma escola, ninguém conhecia<sup>28</sup>. Eu só fui conhecer por causa da namorada do meu irmão. Quando eu estava no sexto ano ela comentou, mas desde lá eu nunca ouvi comentário em nenhuma escola. [...] tanto é que eu sou um dos únicos, quatro, cinco alunos que estudam lá, da cidade toda. [A distância] é mais ou menos uma meia hora assim. Isso que eu achei o maior absurdo, porque é tão do lado e ninguém conhece” (ESTIFPR1c);*

*“Eu conheço muitos que, que foram lá para o Instituto Federal, eles falavam “eu fiz tudo por conta própria, eu vim conhecer o campus por conta própria, eu fiz o processo seletivo por conta própria”, porque se dependesse da instituição a gente nem viria conhecer o Instituto” (ESTIFPR7).*

Dois relatos mencionam algo que entenderam como uma mudança de postura, por parte de suas escolas/colégios depois da aprovação de estudantes na instituição pesquisada.

*“No meu colégio [...] vários alunos passavam, mas não era por mérito da escola, porque a escola não dava apoio [...]. Aí, tipo, mesmo não dando esse apoio, quando as pessoas passavam eles colocavam cartaz na frente da escola e com os nomes [...]. Eles [colégio] tinham os cursinhos deles, mas, cursinho entre aspas, eram professores voluntários, mas eles eram para o ENEM, entendeu? [...] para o ENEM, não para o IFPR” (ESTIFPR2);*

*“A gente viu até a mudança de postura da instituição nossa, né, tipo, quando viu que os alunos dela, deles estavam sendo aprovados no IF, as conversas na rua mudaram, os parabéns, tudo mais, foi uma mudança totalmente avassaladora, assim, para mim, por causa que, tipo, eles me*

<sup>28</sup> Não existe um protocolo institucional de divulgação da instituição em municípios circunvizinhos ao *campus*. Trata-se de uma decisão de cada diretor (a), que considera a realidade da região e a disponibilidade de servidores (as) para se deslocarem até áreas intermunicipais.

*olhavam de uma forma, e depois que eu saí da instituição e entrei no IF, olharam de outra. Então essa mudança foi bem grande” (ESTIFPR7).*

### 3.1.2.2 Divulgaram e deram apoio para estudar

*“Eu lembro que os professores comentaram de fazer IF, mas em outras escolas eles comentaram como que é lá dentro, como que fazia para entrar e tal, eu achei bem legal, eu lembro que até bem antes de fazer a prova eles chamaram o pessoal que faria, levaram o pessoal para a escola do IF com ônibus, para levar a gente para conhecer o IF antes de fazer a prova [...]. E primeira vez que eu entrei lá eu achei realmente que era bem grande, assim, e maravilhado, era um lugar que tinha muita coisa nova, muito estilo de estudo que eu nunca tinha visto. Não só isso, a escola também fechou com um outro lugar que, agora eu não lembro o nome, mas um outro lugar que tinha duas professoras que ia ajudar a gente a estudar pra passar na prova, agora eu não lembro o nome do lugar certinho, mas eles iam fazer isso e no meio das aulas alguns professores, uns poucos, no meio da matéria, eles comentavam que isso ia cair na prova do IF, na prova das outras escolas, e tinha uns amigos meus, também, que estudavam junto na minha sala, a gente era bem grudado, então a gente teve a ideia de ir, a gente foi lá no IF conhecer, a gente foi estudar as atividades que eles fizeram com a gente, a gente até ficou junto na casa de um e de outro, aí foi isso, pelo menos o que eu lembro” (ESTIFPR1B);*

*“Eu estudava no colégio [...] e teve uma vez que até os veteranos do IF mesmo foram lá na sala, conversaram “com nós”, falaram sobre isso e a diretora deu muito apoio. [...]. Passaram 22 pessoas da minha sala, nossa a mulher ficou super feliz, foi muito legal. A gente sempre teve bastante informação sobre [o instituto] e os meus pais sempre apoiaram bastante. [...] Tinha professores que puxavam, sabe, o assunto das matérias que ia cair, falavam pra nós e tudo; teve bastante informação” (ESTIFPR3a).*

### 3.1.2.3 Não divulgaram, mas deram apoio quando os (as) estudantes pediram ajuda

*“Foram meus pais que me falaram pra eu entrar no IF, mas, no [nome do colégio], que eu me lembre, eu não lembro de ter ouvido falar no IF. [...] Mas eu tive um professor que me ajudou, para estudar, porque eu tive uns dois meses para fazer a prova [...] Eles mandam o edital que mostra o que vai, o que está vindo, na prova, [o que] pode vir. Eu peguei cada um daqueles e mostrei para os professores respectivos e nisso eles deram uma ajuda “para mim”, para focar nos estudos [...] Os professores que eu perguntei sobre as coisas que eu falei, eles até foram*

*bem receptivos, eles me ajudaram bastante, mas de resto eles não falaram nada para os outros alunos, tipo, ah, tem a prova do IF, isso e aquilo, eu não tive, eu não lembro de nada, nem de pedagogo, nem nada” (ESTIFPR3b);*

*“Ano passado eu sabia que ia ter prova, aí eu pesquisei sobre, conversei com a minha pedagoga, aí ela falou que ia se informar e passar para mim a informação. Aí ela passou um link, eu vi que era um sorteio [...] eu esperei e passei na segunda chamada, mas eu consegui, eu entrei junto assim, começaram as aulas eu comecei junto, não foi nas chamadas que entraram depois. Na minha escola já teve gente que estudou no IF, que fez a prova, e eu sabia que tinha [...] eles também sempre incentivaram muito os alunos, muito as pessoas. E nesse sorteio daqui de perto entrou umas sete ou oito pessoas” (ESTIFPR5b);*

*“Eu estudava em uma escola onde o ensino não era assim tão bom, porém a gente tinha alguns professores, não muitos, que incentivaram sim a gente a entrar, inclusive pegavam provas do IF, aplicavam essas provas para a gente dar uma olhadinha, para ver como ia ser nosso desempenho, a gente tinha como se fosse um cursinho comunitário ali, que eles fizeram para a gente que tinha interesse em entrar no IF. [...]. Eu tinha uma professora de Artes, que eu lembro muito bem até hoje, professora [nome], que ela não conhecia como eram as bolsas [...], aí ela falava assim na turma “Gente, vocês precisam entrar lá. Lá eles pagam para vocês estudarem. Vocês têm que entrar lá, vocês têm que aproveitar essas oportunidades” (ESTIFPR7).*

Face aos relatos das diferentes formas com as quais as escolas/colégios lidam com a presença da instituição federal de ensino técnico, especialmente integrado ao ensino médio, em seu município ou região, buscamos por uma informação que pudesse nos ajudar a entender se a divulgação e apoio do estabelecimento de ensino em que o (a) estudante está matriculado ao término do ensino fundamental influencia na presença dele (a) no IFPR.

Fichas cadastrais de formandos de cursos técnicos integrados de 2020 do *campus* no qual estudam ESTIFPR3a e ESTIFPR3b (ambos residentes no município-sede do *campus*), mostraram que a origem escolar dos (as) concluintes foi ao encontro dos dois relatos<sup>29</sup>.

Enquanto havia 14 formandos (as) que concluíram o ensino fundamental no colégio identificado por ESTIFPR3a, o qual, segundo ele (a) divulga e incentiva estudantes a realizarem a prova do IFPR, apenas 01 (um) formando (a) tinha como origem escolar a

<sup>29</sup> Dados obtidos de acesso a arquivo compartilhado autorizado pela secretaria acadêmica do respectivo *campus*. Já apresentamos outros dados da mesma fonte na parte 2 desta tese, quando identificamos os percentuais de ingressantes e concluintes de seis *campi* participantes.

instituição estadual em que estudou ESTIFPR3b. Lembramos que, segundo este (a) último (a), nenhuma informação sobre o processo seletivo do IFPR foi recebida de sua escola/colégio anterior.

Não conseguimos obter informações quanto à origem de todos (as) que ingressaram, o que deixa uma lacuna de informação referente a que escolas/colégios pertenciam os (as) estudantes que ingressaram mas não permaneceram até a conclusão.

Também não podemos estender essa observação a todas as demais instituições estaduais, ainda assim, a vemos como um elemento que corrobora com o entendimento de que as escolas/colégios exercem grande influência na decisão dos (as) estudantes - e seus pais/mães/responsáveis - de se inscreverem no processo seletivo do IFPR.

Entendemos que, no caso de estudantes que nunca receberam qualquer informação sobre os cursos técnicos integrados do IFPR, não há como definir que tipo de barreira institucional o impediu de obter a informação - se a barreira de comunicação institucional ou por disputas interinstitucionais. Isso porque os relatos desse segmento se restringem à sua visão do todo, que só permite relatar que não recebeu a informação - exceto pelo (a) estudante que referiu ter presenciado negativas explícitas de diretores (as) durante visitas para fins de divulgação.

O reconhecimento da aprovação de estudantes no processo seletivo do IFPR pode indicar uma aceitação dos (as) diretores (as) externos (as) para com a instituição pesquisada. Em vista disso, o instrumento de pesquisa perguntou se o colégio repercutia positivamente as aprovações. A prática de cumprimentar publicamente aqueles (as) que obtiveram êxito foi informada por 12 dos (as) 18 diretores (as) externos como frequente em sua escola/colégio. Quando perguntamos como divulgam à comunidade escolar essas aprovações, obtivemos as seguintes respostas:

*“Rede social” (DIRSEED1)*

*“Folders” (DIRSEED2)*

*“Divulgação no mural do colégio e parabenizando os alunos em suas salas de aula” (DIRSEED3)*

*“Divulgamos no colégio” (DIRSEED4)*

*“Fazemos a divulgação na instituição” (DIRSEED6)*

*“Em reuniões que fazemos no início do ano, com pais e professores” (DIRSEED8)*

*“Comentários quanto ao processo seletivo para o ifpr” (DIRSEED9)*

*“Através de divulgação no mural da escola” (DIRSEED10)*

*“Através das redes sociais e com faixas com o nome dos aprovados” (DIRSEED13)*



“Colocamos em Edital” (DIRSEED14)

“Pelos próprios estudantes” (DIRSEED15)

“Grupos de whatsapp” (DIRSEED17)

Consideramos os retornos obtidos dessa pergunta como um indicativo de que, ao menos os (as) diretores (as) que afirmaram valorizar, de alguma forma, as conquistas de seus estudantes, não assumiram uma posição de disputa com seus pares do IFPR. Ainda, um indício de intenção em se abrir para parcerias com a instituição pesquisada veio de DIRSEED18, o (a) qual considera que *"Por ser instituto federal, poderia contribuir bem mais para nosso município, com palestras e cursos para alunos e professores"*.

Com relação às barreiras por disputa interinstitucional, os dois primeiros grupos - diretores (as) e estudantes do IFPR - apontaram para a não-autorização de algumas escolas/colégios em divulgar informações sobre o IFPR, e, no primeiro, mencionada, ainda, alguma dificuldade com dois Núcleos Regionais de Educação.

O grupo de diretores (as) externos (as) nos forneceu poucos subsídios à discussão sobre barreiras institucionais, haja vista a baixa participação e a ausência de detalhamento em questões referentes à divulgação do processo seletivo em seus colégios.

Ainda assim, há que se ressaltar que o apoio de vários (as) profissionais de escolas/colégios estaduais no que concerne ao preparo para a realização da prova de seleção nos mostrou que, embora as barreiras por disputas interinstitucionais existam, elas não estão presentes em toda a rede estadual. Pelo contrário, em algumas instituições, a aprovação de estudantes é vista como um atestado de bom resultado do trabalho desenvolvido.

### 3.1.3 Barreiras Institucionais de Processos

A barreira institucional mais evidente ao acesso do público preconizado é, propriamente, o processo pelo qual se faz a seleção dos (as) estudantes, cujo modelo é a tradicional prova escrita, centrada no mérito. Entretanto, o que faz com que a existência deste teste de conhecimento se converta em uma barreira são os elementos de ordem simbólica, exteriorizados por alguns (as) estudantes no sentimento de medo, insegurança e/ou inferioridade frente à concorrência, por exemplo. Face a essa percepção, nossas considerações sobre a prova serão feitas no momento em que abordaremos as barreiras invisíveis/simbólicas, mais à frente neste capítulo.

Além da prova, outra etapa da seleção nos inquietou por uma afirmação revelada por um (a) estudante em um dos grupos focais. Em momento em que as narrativas se desenrolaram para

os vários grupos de cotas do processo de seleção, o (a) referido (a) participante mencionou um procedimento passível de se tornar uma barreira institucional de processo.

*“Eu ia colocar cota de pardo (a), mas eu achei muito burocrático, de fazer as vídeochamadas<sup>30</sup>; também eu fiquei com medo de não passar, daí eu coloquei só de escola pública mesmo”* (ESTIFPR5b).

Fomos informados, em entrevista, de que houve uma alteração no processo seletivo 2018 para ingresso em 2019, bem como nos posteriores, no que concerne ao momento em que se confirma a condição racial dos (as) candidatos (as). Essa comprovação passou a ser realizada em data anterior à prova, estabelecida no cronograma do edital, em vez de ocorrer no momento da matrícula, quando o (a) aprovado (a) seria eliminado (a) do concurso.

Nós fizemos desde o processo seletivo 2018 [...] de termos trabalhado com as bancas de heteroidentificação. Então o candidato se autodeclara e antes de fazer a prova ele participa dessa banca, constituída nos termos da lei, seguindo um protocolo que nós construímos a partir do que vem sendo feito na Universidade Federal do Paraná, que é referência nesse tema. Então eles passam por uma banca antes da prova, para que possam, inclusive aquele candidato que por má fé ou por descuido tenha se auto-declarado e não o seja, possa ser alocado nas vagas de ampla concorrência (entrevistado 3).

Trata-se de uma etapa adicional na seleção, que depende do comparecimento ao respectivo *campus*, em resposta a uma convocação extra-prova. Nesse sentido, se antes o (a) estudante que pleiteia uma vaga que envolve o componente racial teria que se inscrever e comparecer ao local de prova (dois momentos), com o novo regramento este (a) deverá se inscrever, comparecer ao agendamento da banca de heteroidentificação na secretaria acadêmica do *campus* e comparecer ao local de prova (três momentos).

Um questionamento suscitado a partir do que relatou este (a) estudante foi se esse momento adicional poderia se converter em uma barreira institucional, ainda que a estratégia evite desclassificações em caso de incompatibilidade do grupo racial com a cota de inscrição - intencional ou não.

Ao investigarmos a existência de informações institucionais que revelassem a influência da banca de heteroidentificação no ingresso, obtivemos os dados sistematizados da comissão responsável pelo primeiro processo seletivo que utilizou essa etapa previamente à prova (2018/2019), conforme consta no quadro 8.

<sup>30</sup> Nos dois processos seletivos realizados no período pandêmico, as bancas de cotas foram realizadas virtualmente, por chamadas de videoconferência. Em 2022/2023, foi retomado o procedimento presencialmente, sempre na sede do *campus* no qual o (a) candidato (a) pleiteia a vaga.

Quadro 8 - Número total de inscritos (as) e submetidos (as) à banca de cotas no processo seletivo 2018/2019 do IFPR

Nº total de inscritos (as) nos cursos do IFPR	nº de inscritos por cotas para preto (a)/ pardo (a)/indígena (submetidos à banca de cotas)	nº de inscritos (as) que não compareceram à banca de cotas	nº de inscritos (as) indeferidos (as) pela banca de cotas
20.395	4.382	1.452	367

Fonte: Comissão do processo seletivo 2018/2019 do IFPR (2019)

Importa informar que esses dados se referem à totalidade dos cursos disponíveis no processo seletivo 2018/2019, a saber: técnicos integrados, técnicos subsequentes e superiores. Contudo, consideramos que, ainda assim, nos dão subsídios importantes para pensarmos se a etapa intermediária pode ou não se constituir em uma barreira ao acesso de estudantes que podem se inscrever por cotas para pretos (as)/pardos (as) e indígenas.

A partir desses, é possível verificar que de todos (as) os (as) candidatos (as) do processo seletivo 2018/2019, apenas 21,5% (n = 4.382) se inscreveram para qualquer cota que o (a) identifique com o componente racial. Trata-se de um quantitativo proporcionalmente menor ao que foi disponibilizado para esse grupo pela instituição (35%), e mesmo ao que a Lei de Cotas prevê como o mínimo para a proporção de pessoas nessas condições na população do Paraná (28,5%) (como mostramos no capítulo 2).

Além do mais, dos (as) 4.382 inscritos (as) por cota racial, 33,1% (n=1.452) não compareceram à banca de cotas, o que os (as) excluiu, automaticamente, da concorrência por reserva de vagas, reposicionando - os (as) no grupo ampla concorrência (sem cotas).

Esse reposicionamento automático de candidatos (as) ausentes acarretou em uma taxa de inscritos (as) pela cota racial ainda menor do que a inicial, já informada (de 21,5%), pois, com a redução de 1.452 sujeitos, o número de inscritos (as) por cotas raciais passou a ser de 2.930 estudantes, o equivalente a 14,4% de todos (as) os (as) inscritos. Enquanto isso, o indeferimento de inscrições pela banca de cotas, evitando que a inscrição errada causasse a desclassificação total do (a) candidato (a) foi de menos de 8,4% (n=367).

Entendemos a necessidade de uma estratégia que evite prejuízos futuros ao prevenir desclassificações decorrentes de erros durante a inscrição, inadvertidos ou não, e também valorizamos o referencial utilizado, que é o da UFPR, precursora desse procedimento. Contudo, nossa atenção nesta tese se volta a elementos que podem afastar ainda mais estudantes que já estão distantes da instituição, e que por adicionar novas etapas ao processo, podem levantar uma subcategoria de barreira institucional ao ingresso, além das outras duas já identificadas e de outras categorias que abordaremos na sequência.

### 3.2 CATEGORIA 2: BARREIRAS TERRITORIAIS E DE LOCOMOÇÃO

O território é um elemento fundamental na proposta dos IFs e considerado desde o início da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (SCHIEDECK E FRANÇA 2019a), a qual foi fundamentada em um processo, ao mesmo tempo, de democratização e de interiorização, priorizando a ocupação em lugares com maiores necessidades socioeconômicas (MAXIMO, 2020). Uma evidência disso é que, no período ao qual se denominou fase II de expansão, o MEC estabeleceu como critérios para a seleção de municípios que receberiam unidades de IFs:

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

A distribuição regional ocorrida de 2007 a 2017, período em que ocorreu o maior aumento de unidades da Rede Federal, elevou o número de *campi* principalmente nas três regiões que menos dispunham dessa cobertura: a região centro-oeste foi a que teve maior aumento no quantitativo, perfazendo 550% de ampliação, seguida das regiões norte (386%) e sul (382%) (MILLIORIN E SILVA, 2020).

Com isso, de acordo com Milliorin e Silva (2020), em 2017, as cinco regiões dispunham do seguinte número de *campi* - por região (nº de *campi*): nordeste (193); sudeste (132), sul (106), norte (68) e centro-oeste (65).

Ao trazermos para a estimativa de população mais recente divulgada (IBGE, 2021b), em 2021, e atualizando o número de *campi* (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2021), é possível calcular que neste ano estimado, o centro-oeste dispunha de uma unidade para cada 253.912 habitantes (65 unidades - 16.504.303 hab); o norte, uma a cada 255.788 habitantes (73 unidades - 18.672.591 hab); o nordeste, uma a cada 274.517 habitantes (209 unidades - 57.374.243 hab); o sul, um a cada 584.833 habitantes (106 unidades - 30.192.315 hab) e o sudeste, um a cada 609.672 habitantes (146 unidades - 89.012.240 hab).

Ao voltarmos nossa atenção para o sul, por ser a região que abriga o IFPR, vemos que cada campus atende, em média, a uma população de mais de meio milhão de habitantes, diante do que, podemos presumir que não se aproxima de todo o público preconizado, em termos

territoriais.

No que concerne à pesquisa de campo, cinco diretores (as) do IFPR informaram acreditar que a distância da casa do (a) estudante até o *campus* pode interferir na decisão de concorrer a uma vaga na instituição. Dos (as) diretores (as) de colégios estaduais, três mencionaram que seriam motivos prováveis de desestímulo para a inscrição de estudantes no processo seletivo:

*“transporte diário para realização do curso” (DIRSEED1);*

*“dificuldade em se locomover até a escola” (DIRSEED2);*

*“a localização do IFPR, dificuldade de permanecer estudando por questões de transporte e locomoção, considerando sua afastada localização dos bairros da cidade” (DIRSEED14).*

Segundo alguns participantes, mesmo após o ingresso, o território e as distâncias continuam a ser uma questão enfrentada por parte dos (as) estudantes. A *“distância da instituição”* foi mencionada como uma dificultador à permanência no IFPR por um (a) diretor (a) do grupo interno (DIR\_IFPR1), bem como por dois diretores (as) do grupo externo, os (as) quais informaram que já presenciaram desistências:

*“Pela dificuldade de locomoção ao instituto” (DIRSEED12);*

*“Pelas dificuldades de deslocamento e muitas famílias retornam para as redondezas” (DIRSEED13).*

Embora não mencionadas pela maior parte dos (as) diretores (as), as considerações sobre território e deslocamento foram ao encontro de relatos obtidos dos grupos focais, que mostraram tanto as dificuldades de estudantes de outros municípios para frequentarem as aulas na cidade-sede do IFPR quanto de residentes na mesma, mas em bairros distantes do *campus*.

Dos (as) treze participantes dos dois grupos focais realizados, sete residem no município em que está situado o *campus* no qual estudam e seis, em outros municípios (com distâncias entre estes e o município-sede que variam de 22 km até 95 km).

As respostas no formulário pré-grupo registraram preocupação com a distância, transporte e deslocamento por parte de dez dos (as) trezes estudantes, quando solicitamos que citassem fatores que poderiam dificultar a permanência no IFPR. Essa categoria de barreira foi apontada por todos (as) os (as) participantes que residem fora do município que abriga o *campus* e quatro dos (as) que lá residem:

*“O fato de morar em uma cidade longe” (ESTIFPR1a - reside em outro município)*

*“Distância minha do campus, sou de outra cidade” (ESTIFPR1c - reside em outro município)*

*“Me deslocar até o IFPR (transporte)” (ESTIFPR5b - reside em outro município)*

*“Deslocamento” (ESTIFPR5a - reside em outro município)*

*“Transporte, distância e cansaço (ESTIFPR6a - reside em outro município)”*

*“Distância” (ESTIFPR6b - reside em outro município)*

*“O deslocamento por transporte diariamente ou moradia. É a instituição estar localizada longe da cidade; locomoção para chegar à instituição.” (ESTIFPR8 - reside em outro município)*

*“Transporte” (ESTIFPR7 - reside no município do campus)*

*“Transporte” (ESTIFPR3a - reside no município do campus)*

*“Moro longe do campus” (ESTIFPR2 - reside no município do campus)*

Durante as discussões que se desenrolaram nos grupos focais, alguns e algumas estudantes trouxeram relatos que reforçam a tese de que existem barreiras residuais ao acesso que se caracterizam como territoriais e de locomoção:

*“Bom, a distância no meu caso foi uma das principais barreiras, porque o meu campus fica em [município], inclusive o meu campus tem mais alunos de outras cidades do que da própria [município em que está o campus], mas só que a maioria desses alunos são das cidades vizinhas [...]. A minha cidade [...] fica a dois municípios de [município do campus]. Dá mais ou menos uma hora e meia de carro e é muito longe, então, por isso, também, muito poucas pessoas aqui da minha cidade se interessam por ir para lá, porque é muito difícil. O meu primeiro ano foi muito complicado, eu acordava mais ou menos quatro e meia da manhã, eu tinha que pegar um ônibus, ônibus de linha mesmo, para ir até [município], que tem uma concentração maior de alunos, eles conseguem formar uma van e ir, e eu pegava essa van e ia para a escola. Ah! E depois, no segundo ano, visto esse percurso de todo dia estar indo e voltando era muito complicado, aí no segundo ano eu e mais um amigo meu alugamos uma casa lá em [...]. Aí a gente morava junto pra ficar mais fácil, e a gente voltava só nos finais de semana.” (ESTIFPR1a - reside em município distante a cerca de 70 km do município-sede do campus);*

*“Primeiro vai uma van pegando as pessoas e a van leva a gente até um ônibus, e desse ônibus a gente vai para o IF, aí isso tudo dá mais de uma hora [...] até juntar todos e ir com ônibus para o IF demora um pouco [...] não é tão demorado assim [...] tem uma hora que acostuma com essa coisa do tempo” (ESTIFPR1b - reside em município distante a cerca de 70 km do município-sede do campus);*

*“Eu ia de van. A van pegava a gente de manhã, deixava lá a gente, mas não voltava à tarde. Quando tinha aula à tarde, tinha que voltar de ônibus, aí era por Deus mesmo (ESTIFPR1c - reside em município distante a cerca de 40 km do município-sede do campus);*

*“O campus de [município] fica a cinco quilômetros da minha casa. Poderia ter sido um impedimento para eu entrar na época, porque o município não oferece transporte e aquela coisa muito específica quando você sai do ensino fundamental, eles te mandam uma carta de direcionamento [...] vendo qual escola fica mais perto para você, e informando o transporte. Então, se você decide mudar de instituição, eles não oferecem transporte. Então, essa carta veio para eu ir para o [nome do colégio], que é uma escola perto, só que eu passei no IF, então eu iria para o IF. [...] Fui de van locada durante o primeiro ano e ônibus, e, às vezes, a pé [...]. Daí no segundo [ano] começou a ser mesmo semi-integral, então, um dia por semana a gente tinha que ir para o IF de manhã e ficar o dia todo [...] Aí a gente ia de van de manhã cedo para o campus” (ESTIFPR7 - reside no município-sede do campus);*

*“Então, tinha uma amiga minha, também do [colégio], eu até recomendei ela a fazer o IF, só que ela falou que não dava porque, realmente, era muito longe [...], acho que era uns sete ou oito quilômetros de distância, então era complicado, então ela teria que pagar van ou ir todo dia de carro ou ônibus, era complicado” (ESTIFPR3b - reside no município-sede do campus);*

*“A cidade dos meus pais, que era onde eu morava antes do IF, ela fica bem longe de [...], que é o campus, então pra mim ficou acessível porque a minha irmã já morava lá, então, dividindo aluguel com outras estudantes também, então já tinha alguém lá<sup>31</sup> e já tinha o lugar para ir. Um tempo depois ela saiu, mas eu pagava o aluguel, e então os meus custos com locomoção era para vir nos finais de semana pra casa e do centro lá da cidade até o Instituto, que são sete quilômetros, mais ou menos era isso que fazia no presencial” (ESTIFPR8 - reside em município distante a cerca de 95 km do município-sede do campus);*

*“O IF onde eu estudo é na cidade vizinha, que fica a trinta e seis quilômetros, mais ou menos da minha cidade, aí a gente utiliza transporte particular, que não tem público, aí tem que pagar [...] eu recebia [auxílio do IF] até ano passado e começo desse ano, quer dizer, ano retrasado” (ESTIFPR6a - reside em município distante a cerca de 36 km do município-sede do campus).*

<sup>31</sup> No mês de agosto de 2021, quando foram realizados os grupos focais, as aulas aconteciam, exclusivamente, pela via on-line há mais de um ano, o que fez com que todos (as) os (as) estudantes retornassem à casa de pais/mães/responsáveis.

Um elemento trazido pelos (as) estudantes foi a ação da instância municipal, no que concerne a amenizar as barreiras territoriais e de locomoção. Três participantes informaram, nos dois grupos focais, ter conhecimento de iniciativas de prefeituras que contribuem com transporte gratuito de estudantes para a instituição pesquisada, ainda que nenhum (a) dos que fizeram menção a isso tenham utilizado deste apoio da municipalidade. Segundo eles (as):

*“A minha cidade ajuda com o transporte ou com o auxílio para ir para fora [estudar], no caso, porque aqui não tem nenhuma instituição, então eles ajudam, para o ensino presencial” (ESTIFPR8)<sup>32</sup>;*

*“Um município aqui perto de [...] fornece ônibus para os estudantes virem para o IFPR, acho que não só para o IFPR, acho que eu já vi esse ônibus parando em outras instituições aqui do município” (ESTIFPR7);*

*“Aqui na minha cidade a prefeitura até ajuda, só que [ajuda] a galera universitária, no caso. [...] Tem bastante gente aqui de [município] que vai para [município do campus] estudar na [uma universidade estadual], que é à noite, lota mais de dois ônibus e a prefeitura ajuda essa galera que vai à noite apenas” (ESTIFPR1a).*

Ainda que as barreiras territoriais e de locomoção sejam mais evidentes quando se trata do acesso de moradores (as) de outros municípios, os (as) três estudantes que residem no município-sede do *campus* que também mencionaram preocupação com distância e transporte (ESTIFPR2, ESTIFPR3a e ESTIFPR7) no questionário pré-grupo focal e os dois detalhamentos sobre essa questão (novamente o (a) ESTIFPR7 e o (a) ESTIFPR3b), obtidos das narrativas nos grupos, mostraram que a distância, e, conseqüentemente, o tempo de deslocamento até o *campus* do IFPR, pode se estabelecer como uma barreira ao acesso mesmo para quem reside no mesmo município da instituição pesquisada, e na área urbana.

Verificamos, no conjunto das narrativas, que a preocupação com o custo do transporte esteve mais presente nas narrativas relacionadas às barreiras territoriais e de locomoção do que a preocupação com o desgaste físico provocado pelas distâncias a serem percorridas diariamente, visto o comprometimento que gera na renda das famílias envolvidas. Face a isso, a dificuldade em suprir essa despesa para manter seus filhos no IFPR se une a outros fatores que são, igualmente, de cunho socioeconômico, os quais ficarão mais evidentes em nossa categoria 3 - barreiras socioeconômicas.

<sup>32</sup> A cidade referida pelo (a) estudante ESTIFPR8 está situada na divisa com um estado vizinho ao Paraná.



### 3.3 CATEGORIA 3 - BARREIRAS SOCIOECONÔMICAS

A instituição pesquisada nesta tese é pública e gratuita, planejada para atender a estudantes da classe trabalhadora, e quanto mais pobres estes (as) forem, maior pode ser a contribuição da educação integral recebida para o trabalho e para a vida. Ainda assim, de forma paradoxal, as condições socioeconômicas dos (as) possíveis candidatos (as) podem se constituir em barreiras ao acesso dos (as) mesmos (as), a começar pela taxa de inscrição dispendiosa (com possibilidade de isenção apenas aos (às) que se inscreverem nos primeiros dias após o edital) e a continuar pelas despesas de manutenção ao longo do curso.

Para seguirmos adiante, assumiremos a definição de pobreza mencionada por Sarti (2011, p.11), que, sucintamente, expressa que as pessoas consideradas pela sociedade como “pobres” são aquelas que residem em bairros periféricos, exercem atividades com baixa qualificação profissional, têm baixa escolaridade e recebem baixas remunerações, como visto na afirmação do (a) estudante *ESTIFPR7*, o (a) qual disse “*sou preto (a), pobre e a minha mãe é diarista*”.

Deixemos claro, contudo, que essa simplificação não ignora a complexidade das discussões propostas pela própria autora, a qual mostra que a identidade do “pobre” está cheia de conotações morais, positivas e negativas, que não se limitam às desigualdades sociais (SARTI, 2011, p.88),

Para nosso campo de pesquisa, compreendemos que este último fator elencado por Sarti - baixa remuneração - é o que mais visivelmente se converte em um obstáculo de ordem material, frequentemente como consequência da baixa escolaridade e baixa qualificação. Nesse sentido, a maior expressão da categoria a qual denominamos neste estudo de “barreiras socioeconômicas” foi a renda familiar dos (as) estudantes, ainda que esta variável esteja contemplada nos critérios a concorrer por cotas.

Em princípio, cabe destacar que o processo de seleção anual é realizado por meio de prova escrita, portanto, dispendioso, visto serem necessários recursos materiais e humanos para que todas as suas etapas sejam cumpridas. Os custos administrativos são repassados aos/às candidatos (as), os (as) quais o subsidiam mediante o pagamento da taxa de inscrição, e, segundo nosso levantamento a partir dos editais e peças publicitárias na fase de pesquisa documental, esse ônus dobrou em uma década, passando de R\$30,00 (no processo seletivo 2011/2012) para R\$60,00 (no 2019/2020).

A exceção foram os dois processos seletivos mais recentes até o momento em que redigimos este texto, quando, em razão das medidas de saúde pública, em meio à pandemia COVID-19, a gestão do IFPR decidiu por não submeter estudantes à prova escrita, e adotou,

provisoriamente, a modalidade de seleção denominada “sorteio público de vagas”. Trata-se de uma estratégia de seleção já utilizada na instituição apenas em casos de vagas remanescentes, após esgotada a lista de classificados (as) na prova escrita.

Esta mudança na seleção de alunos (as), provocada pela situação atípica, possibilitou uma retração no custo operacional do processo e a taxa de inscrição cobrada, de acordo com os respectivos editais, foi de R\$25,00 no processo seletivo 2020/2021 e gratuita no processo seletivo 2021/2022. Contudo, se tratou apenas de uma condição excepcional.

Ainda no que concerne ao valor da taxa de inscrição, levantamento feito para esta tese, com base em editais de processos seletivos para ingresso em 2020<sup>33</sup> nos 38 IFs existentes no Brasil, mostrou que esse ônus para as famílias variou de gratuito até o valor de \$70,00 e que o IFPR teve a quinta taxa mais dispendiosa entre todos os IFs (R\$50,00). Tendo em vista que este valor pode se traduzir em uma barreira aos (às) estudantes mais pobres, vemos como essencial a ampla divulgação da possibilidade e dos procedimentos para solicitação da isenção dessa taxa, bem como de seus prazos - mais curtos com relação aos que não solicitam esse benefício.

Em todos os processos seletivos desde 2009, incluindo o realizado via sorteio público, o direito à isenção foi previsto em edital, no qual constam todos esses requisitos e a documentação comprobatória necessária para pleiteá-lo. Segundo informações contidas no edital mais recente de processo seletivo para cursos técnicos integrados do IFPR em que houve cobrança de inscrição (2020/2021), existem duas condições que permitem a isenção de pagamento. Nesse sentido:

Poderá ser concedida isenção da taxa de inscrição ao candidato que comprove não poder arcar com tal ônus junto ao IFPR:

I - mediante apresentação de inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal – CadÚnico, e se declare membro de família de baixa renda, com renda bruta de até meio salário mínimo per capita (R\$ 522,50) ou renda bruta familiar mensal total de até três salários mínimos (R\$ 3.135,00), nos termos do Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007 [o qual dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências]; ou

II - mediante comprovação cumulativamente da renda bruta familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio (R\$ 1.567,50) e haver cursado integralmente o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) em escola da rede pública ou como bolsista integral em escola de rede privada, nos termos da Lei nº 12.799, de 10 de abril de 2013 [a qual dispõe sobre a isenção de pagamento de taxas para inscrição em processos seletivos de ingresso nos cursos das instituições federais de educação superior] (IFPR, 2020).

De acordo com informações do entrevistado Magalhães (2020), os procedimentos para

<sup>33</sup> Os quatro processos seletivos mais dispendiosos para as famílias no processo seletivo para ingresso em 2020 foram das seguintes instituições: IFRJ (R\$70,00), IFES (R\$68,00), IFMG (60,00) e IFSC (R\$55,00). A taxa de inscrição cobrada pelo IFPR naquele mesmo ano foi igual à do IFAL e do IFMT.

a obtenção desta prerrogativa foram aprimorados ao longo dos anos na intenção de facilitar os trâmites para comprovação da necessidade socioeconômica, diante dos quais, segundo o mesmo, já houve aumento no número de solicitações:

Tem aumentado [a procura] porque nós mudamos também a nossa sistemática. Durante muito tempo o estudante tinha que ir ao *campus* solicitar sua isenção. E assim, como eu venho de um *campus* do interior, sei que a isenção se tornava acessível só para estudantes que moravam no município-sede do *campus*. O estudante que morasse em outro município, ele teria que gastar com carro ou combustível para ir até o *campus* solicitar. Então, a partir de 2018, nós colocamos todo esse sistema eletrônico, e a própria FUNTEF, que foi a fundação que organizou o processo seletivo dos dois últimos anos, trabalha com essa isenção. Aí nós vimos crescer o número de solicitação de isenções (entrevistado 3).

Após cumprido o compromisso financeiro com a inscrição, seja por obtenção de isenção da taxa ou por pagamento da mesma às próprias expensas, o próximo e mais duradouro desafio socioeconômico é manter a frequência presencial nas aulas. Face a isso, relatos nos grupos focais enfatizaram que o custeio com o transporte é um grande dificultador para vários (as) estudantes. Isso esteve presente, além dos trechos já apresentados anteriormente, nas narrativas de outros (as) participantes:

*“É extremamente inviável para a pessoa, porque, queira ou não, é muito custoso [contratar] uma van, hoje em dia, o preço da van é ridículo de caro” (ESTIFPR3b, reside no mesmo município);*

*“Então, eu já conheci gente que falou ‘eu queria entrar só que eu não tenho como ir, o ônibus fica muito caro, a passagem tá muito cara, não tem como locar van e não tem como ir a pé’, então acontece, aconteceu essas coisas” (ESTIFPR7, reside no mesmo município);*

*“Dois colegas meus queriam, iam fazer a prova, mas quando descobriram que a van ia ser o valor que ia ser, já desistiram na hora porque não iam ter como pagar e a gente não sabia do auxílio”<sup>34</sup> (ESTIFPR1c, reside em outro município).*

Alguns (as) expuseram suas próprias realidades:

*“Eu recebo PACE [Programa de Assistência Complementar ao Estudante], ajuda bastante” (ESTIFPR1a, reside em outro município);*

*“[O transporte] é particular, a gente mesmo paga [...] tem bolsa que ajuda, mas eu não me inscrevi” (ESTIFPR1b, reside em outro município);*

<sup>34</sup> O auxílio mencionado pelo (a) participante é o PACE (Programa de Assistência Complementar ao Estudante), voltado a dar apoio às necessidades de alimentação, transporte e moradia.

*“Eu, quando entrei, eu perguntei se tinha algum meio de, pelo menos pagar a metade da van, ou algum ônibus, mas daí não tinha. Aí tem que pagar. Teve até uma reunião com o cara da van pra gente já decidir [quando voltar ao presencial], e é bem caro mesmo” (ESTIFPR5b - reside em município distante a cerca de 50 km do município-sede do campus);*

*“No começo o valor era zero, como eram poucas pessoas, a gente procurou uma van que fazia, como tinha escola particular na cidade vizinha, a gente ia com esse povo. [...] Depois que eu descobri o auxílio, que teve ajuda, eu pagava a van com o auxílio inteiro, ainda faltava um pedaço, mas era bem melhor que pagar totalmente o valor da van. [...] (ESTIFPR1c);*

*“Eu passei no IF, então eu iria para o IF. Aí começou o problema, 'como é que eu vou conseguir manter uma van?' Então eu recebia uma pensão do meu pai, não uma pensão assim tão grande, mas que dava para pagar o transporte do IF. [...] Então, o total, por mês, de transporte para o IF era de duzentos e cinquenta reais, da van e mais ônibus, porque, a gente meio que fica em período integral dentro do campus, praticamente. Daí no segundo [ano] [...] a van começou a cobrar um pouco mais” (ESTIFPR7 - reside no município-sede do campus).*

Nos diálogos dos grupos focais surgiram poucos elementos relacionados a condições socioeconômicas que fossem desvinculados do elemento “custo de deslocamento/transporte”.

Contudo, no formulário pré-grupo, outros fatores surgiram como preocupações dos (as) estudantes quando perguntados (as) a respeito de que dificuldades presumiam que teriam no IFPR, quando ainda estavam em processo de ingresso na instituição:

*“Não tenho poder aquisitivo, se não tivesse a ajuda da bolsa teria que arrumar um emprego para bancar transporte, material escolar e alimentação” (ESTIFPR2)*

*“Taxa” (ESTIFPR3c)*

*“Comida dentro do local nos dias que ficava integral” (ESTIFPR1C)*

*“Dinheiro” (ESTIFPR5b)*

*“Não ter um computador” (ESTIFPR7)*

Uma narrativa que evidenciou as barreiras socioeconômicas foi a que ilustrou as dificuldades do (a) estudante trabalhador (a) face à necessidade de renda imediata, conflitante, em termos de carga horária diária, com o curso em período integral.

*“Eu comecei a trabalhar na pandemia [...], é um trabalho que cansa demais e que acaba faltando forças pra fazer as outras várias atividades no dia a dia, no cotidiano, então, se para mim está cansativo e eu tive todo esse percurso até hoje dentro do IF, imagine para as outras*

*peessoas que acabaram buscando o mercado de trabalho como uma alternativa [...] então eu acho que esse é um dos fatores que o pessoal pode acabar saindo, por conta dos horários do Instituto, às vezes ser o dia inteiro e horário prolongado, as aulas aqui começavam 7h10 e acabam 12h45, e da tarde, [entre] 12h45 e 6h da tarde. Acaba sendo um horário que não dá para você trabalhar” (ESTIFPR7).*

Esse relato vai ao encontro de estudo realizado por Vendramini *et al.* (2017), com estudantes trabalhadores, no qual, a partir das narrativas destes (as), verificou-se que o trabalho concorre fortemente com os estudos, seja ele formal ou informal. Portanto, quanto mais precoce a inserção laboral na vida social do adolescente/jovem, menores as chances deste (a) desenvolver projetos futuros, o que o (a) mantém nas mesmas condições precárias em que já se encontra (VENDRAMINI *et al.*, 2017).

Essa disputa entre trabalho e estudo foi mencionada em um dos grupos focais de nossa pesquisa por ESTIFPR3b, que considerou que *“a carga horária do IF, comparada a outras escolas, é muito mais pesada”*.

Os (as) diretores (as) do grupo interno, quando perguntados (as) sobre dificuldades que podem resultar em não ingresso ou desistência de estudantes dos grupos prioritários, mencionaram os seguintes elementos de ordem socioeconômica:

*“Dificuldades com o pagamento de transporte/alimentação (quando não atendidos por programas de assistência estudantil)” (DIR\_IFPR6);*

*“A não contemplação nos programas de bolsa” (DIR\_IFPR3);*

*“Há necessidade de ampliação das bolsas de permanência” (DIR\_IFPR4);*

*“São muitos fatores. Gravidez na adolescência, condições de vulnerabilidade, etc.” (DIR\_IFPR8);*

*“A própria condição social reflete no dia a dia dentro da escola. [...] Não temos dúvida da importância da assistência estudantil. Aqui realizamos um esforço enorme para contribuir com os estudantes na inscrição da bolsa, pois muitos não conhecem ao certo os caminhos e muitas vezes precisam desse auxílio na execução da inscrição. Mas percebemos o quanto faz diferença na vida da grande maioria das famílias” (DIR\_IFPR7);*

*“Falta de alimentação escolar; Diminuição dos auxílios” (DIR\_IFPR1).*

Ainda que nosso problema central de pesquisa seja o ingresso, algumas das barreiras que o impedem também podem influenciar na permanência do público preconizado,

consequentemente, interrompendo o percurso escolar na instituição pesquisada.

A assistência estudantil é o principal elemento de apoio a estudantes pobres presente na instituição pesquisada, e, não por acaso, apareceu no discurso de cinco dos (as) seis diretores (as) que mencionaram barreiras socioeconômicas entre as causas de não-ingresso e/ou não-permanência.

De acordo com Magalhães (2020), em entrevista, na política de assistência estudantil da instituição:

O estudante é tratado a partir de sua vulnerabilidade independente da forma como ele ingressou [cotas ou ampla concorrência], que acaba se espelhando. O estudante entra no seu grupo e a partir das dificuldades que ele apresenta em sua condição socioeconômica, ele é atendido pela assistência estudantil, dentro do orçamento que nós temos<sup>35</sup> (entrevistado 3).

Os (as) oito diretores (as) internos (as) afirmaram, no instrumento de pesquisa, que já na divulgação do processo seletivo é informado a possíveis candidatas (as) sobre a possibilidade de obtenção de auxílio de assistência estudantil durante o período em que o (a) estudante está matriculado na instituição. Entretanto, não obtivemos qualquer detalhamento acerca de como isso é feito, visto que nosso questionário não dispunha de um campo para informações adicionais sobre essa questão.

Um fato importante ocorrido no momento em que nos debruçamos sobre as barreiras socioeconômicas e, especialmente sobre a assistência estudantil, foi o anúncio de um bloqueio de 14,5% no orçamento das universidades e institutos federais, pelo governo federal - não pela primeira vez - o que significou uma redução de R\$10,3 milhões no orçamento do IFPR. Em nota divulgada pela Reitoria desta instituição, em 30 de maio de 2022:

“Um bloqueio dessa magnitude, em um momento tão delicado como o atual, afeta não somente nossas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, mas também compromete a própria permanência e êxito dos nossos estudantes, por conta do prejuízo acarretado à Assistência Estudantil”, analisa o reitor do IFPR, Odacir Antonio Zanatta (IFPR, 2022a).

O anúncio feito pelo governo nos trouxe preocupação social por prejudicar financeiramente as ações já promovidas pela instituição no intuito de minimizar as barreiras socioeconômicas que se impõem sobre a permanência, ainda que essa expressão não seja usada institucionalmente (a mesma é original de nossa pesquisa). Identificamos que o papel fundamental dos auxílios financeiros para manter estudantes das frações mais pobres estudando até o término do curso foi endossado, indiretamente, por três diretores (as) externos (as), a partir

<sup>35</sup> Em 2021, o valor depositado mensalmente a estudantes contemplados pelo PACE foi de R\$318,00 (trezentos e dezoto reais), e em 2022, de R\$320,00 (trezentos e vinte reais).

de suas considerações no que diz respeito a fatores que dificultam o acesso e a permanência de estudantes com direito às cotas.

*“Em nosso caso a vulnerabilidade social dos alunos, que em muitos casos acabam parando com os estudos” (DIRSEED13);*

*“Talvez por precisar trabalhar e o ensino integral ser empecilho” (DIRSEED16);*

*“Dificuldade em conciliar os horários de aula e trabalho” (DIRSEED17).*

No caso das barreiras socioeconômicas, além da preocupação com o (a) estudante que evade do IFPR, e que interrompe um percurso na instituição, outro possível efeito deve ser observado no que tange ao aspecto coletivo. Estudantes que retornam à sua escola/colégio anterior por não conseguirem se manter no IFPR transmitem a seus pares a mensagem de que a instituição federal é pouco acessível a estudantes trabalhadores, com dificuldades educacionais ou de qualquer outra ordem.

Esse retorno à instituição anterior, com impressões de alguém que não se adaptou ao novo espaço, pode conduzir a um desestímulo à inscrição de estudantes que concluirão o ensino fundamental nos anos seguintes, por parte de colegas daquela escola/colégio. Em vista disso, as barreiras, até então materiais (territoriais e socioeconômicas), passam a ganhar outra dimensão, capaz de causar estranheza entre os (as) estudantes das escolas/colégios públicos e o IFPR, ainda que igualmente público. A partir desse novo entrave identificado, e de outros achados do campo, surge nossa quarta e última categoria proposta nesta tese, a das “barreiras invisíveis/simbólicas”.

#### 3.4 CATEGORIA 4 - BARREIRAS INVISÍVEIS/SIMBÓLICAS

O conteúdo obtido dos três grupos pesquisados apontou para fatores dificultadores e impeditivos ao acesso que não se caracterizam como barreiras institucionais, territoriais e de locomoção e/ou socioeconômicas, portanto, nos obrigando a outros esforços para entendê-los. Trata-se de condições que distanciam estudantes do público preconizado do processo seletivo, mesmo com todas as informações e recursos; que os (as) desestimulam a se matricularem, mesmo quando aprovados, ou, ainda, a permanecerem, mesmo após terem ingressado nos cursos, sem que esse impedimento se justifique apenas por razões materiais.

No grupo de diretores (as) internos ao IFPR, quando perguntados sobre fatores que podem reduzir ou impedir o acesso, cinco dos (as) oito participantes consideraram que as expectativas quanto ao nível de dificuldade da prova podem desestimular a inscrição, e o

mesmo número de participantes acha que o medo/insegurança em mudar de escola pode se constituir em uma barreira ao acesso.

No grupo de diretores (as) externos (as), foram mencionados dois possíveis dificultadores: “*comentários que a instituição é bem criteriosa*” (DIRSEED6) e “*medo da cobrança dos estudos da instituição*” (DIRSEED14).

O (a) DIRSEED6 detalhou a resposta, explicando que “*tivemos alguns alunos que se formaram no IFPR mas relatam que é um curso de alto nível e que tem que estudar muito, pois, nossa escola é de classe baixa onde muitas vezes acabam não dando conta*”.

Nesse mesmo grupo, quatro participantes atribuíram a não-participação no processo seletivo a decisões individuais, desconsiderando qualquer possibilidade de fatores externos sobre os (as) adolescentes em fase de formação. Segundo eles (as), a não participação no processo seletivo, mesmo com a existência de cotas, se deve a:

“*Falta de interesse nos cursos ofertados ou falta de iniciativa*” (DIRSEED10);

“*Não possuem muito interesse*” (DIRSEED11);

“*Desinteresse mesmo*” (DIRSEED15);

“*Falta de interesse/acomodação*” (DIRSEED17);

“*Opção por trabalhar*” (DIRSEED16)<sup>36</sup>.

No formulário pré-grupo focal, atendendo à nossa solicitação que enunciou “Cite de três a cinco palavras que vinham à sua cabeça quando ouvia falar em IFPR antes de começar a estudar nesta instituição”, obtivemos as seguintes respostas:

“*Esforço, futuro, profissão e responsabilidade*” (ESTIFPR3a);

“*Diversidade, Estudo, Mostras de cursos*” (ESTIFPR3c);

“*Super colégio, professores incríveis, difícil*” (ESTIFPR3b);

“*Inovação, qualidade, rigidez*” (ESTIFPR1a);

“*Melhoria, técnico, laboratórios*” (ESTIFPR1c);

“*Difícil, divertido, grande, basquete e amigos*” (ESTIFPR1b);

“*Muito difícil, deve ser muito exigente, deve ser legal, fazer experiências*” (ESTIFPR5b);

“*Ensino excelente, campus organizado, professores excelentes*” (ESTIFPR5a);

“*Universidade, alunos e dificuldade*” (ESTIFPR6a);

“*Qualidade, importância, crescimento*” (ESTIFPR6b);

<sup>36</sup> Embora o (a) diretor (a) tenha utilizado o termo “opção”, a condição socioeconômica familiar desfavorável é preponderante para que um indivíduo “opte” por priorizar o trabalho, em detrimento dos estudos.



*“Elite, difícil, cansativo” (ESTIFPR7);*

*“Técnico, exigências e desafios” (ESTIFPR8);*

*“Difícil, trabalhoso, recompensador, divertido e inclusivo” (ESTIFPR2).*

Com relação a fatores que viam como possíveis dificultadores para a permanência no IFPR, três estudantes mencionaram elementos que podem se caracterizar como barreiras invisíveis/simbólicas:

*“ Autoestima e se acostumar” (ESTIFPR3b);*

*“[eu] não conhecia quase ninguém e não sabia onde ficava cada sala” (ESTIFPR1b);*

*“Não ter tido acesso a educação de qualidade; não ter um computador; não conseguir me enturmar” (ESTIFPR7).*

Os termos que apareceram com maior frequência, conforme a reprodução das falas, foram os que remetem a “dificuldade” ou a condição de ser “difícil”, mencionadas por seis dos (as) treze participantes. "Rigidez" e "exigência" também surgiram em três respostas. Essas expressões usadas espontaneamente pelos (as) estudantes trazem uma concepção não-material de obstáculo, diferente das barreiras já identificadas nos capítulos anteriores.

Além das respostas registradas no questionário pré-grupo focal, os discursos obtidos nos debates desses grupos trouxeram mais subsídios para defendermos que essas barreiras se caracterizam como “barreiras invisíveis/simbólicas”. Dentro dessa categoria, identificamos três formas pelas quais os (as) estudantes que se deparam com esses obstáculos exteriorizam os impactos advindos destes: I) insegurança/ansiedade com a prova; II) estranhamento com a instituição e III) medo de não cumprir com as expectativas.

#### 3.4.1 Insegurança / Ansiedade Com a Prova

Em termos de temporalidade, a primeira dificuldade inerente às barreiras invisíveis/simbólicas se revela durante o processo de seleção: a insegurança/ansiedade em ser avaliado (a) e competir com outros (as) estudantes, na maioria, desconhecidos (as).

Lembramos que o processo seletivo para os cursos técnicos integrados do IFPR é realizado nos mesmos moldes dos exames vestibulares realizados em instituições de ensino superior federais e estaduais. Contudo, enquanto estas, tradicionalmente, submetem às tensões inerentes a um processo de seleção estudantes com idade próxima aos 18 anos, no IFPR (bem como na maioria dos IFs, em continuidade aos procedimentos dos CEFETs), esse teste ocorre, em média, aos 14 anos, quando todo o conhecimento testado é muito mais influenciado pela

educação à qual o sujeito teve acesso do que, propriamente, os esforços empreendidos por ele (a) próprio (a) para a fixação do conteúdo ensinado.

Trata-se de idade inferior mesmo à da participação em experiências como as de processo seletivo seriado (PSS), adotadas por algumas universidades públicas, as quais credenciam estudantes a partir do término do primeiro ano do ensino médio para realizarem provas anuais (causando menos desgaste por cobrarem conteúdos pertinentes a apenas um ano de formação de cada vez).

*“Houve um amigo meu que eu falei para ele “vamos lá fazer o IF”, chamei ele pra estudar junto comigo, porque eu estudei, também, algumas matérias. Ele “não, eu não consigo, se eu não passar vou ficar mal, meus pais vão brigar”. Tipo, sabe, colocaram uma carga imensa em cima dele, aquela pressão assim, e ele não foi fazer a prova, na verdade ele fez a inscrição, só que no dia ele fingiu que tava doente, aí a mãe dele ficou p\* da cara” (ESTIFPR3a);*

*“Eu acredito que é a falta de preparo que a escola pública dá, porque mesmo as matérias, quando chega a ver o que cai na prova [...] acha que não vai conseguir, se acha insuficiente, podemos dizer, porque não conhece aquela matéria” (ESTIFPR1c);*

*“Bem, todo mundo, acho, que quando vai fazer a prova e se inscreve, pensa no instituto federal, pensa que a prova é muito difícil, todo mundo que eu conversei, quando eu fiz tava falando, meu Deus acho que não vou passar não. Mas aí quando chega lá o que mata mesmo é só de nervosismo, tipo, as questões, assim, não era tão difícil. Na prova, não é aquilo que dizem ser ou que pensam que é” (ESTIFPR6b);*

*“Eu concordo totalmente com a visão do ESTIFPR6b. Realmente, o problema da prova é a difamação que fazem sobre ela. Fazem muita difamação sobre a prova do IF, e isso cai até meio mal para a imagem deles. [...]. O difícil não é a prova, o difícil é se manter no IF” (ESTIFPR3b).*

*“Esse nunca vai conseguir entrar no IF e, tipo, era esse tipo de coisa que a gente passava. São poucos os que conseguiram passar, eram poucos naquele ano” (ESTIFPR7).*

Para muitos (as) candidatos (as), o primeiro contato com a possibilidade de iniciar o ensino médio no IFPR é a participação no dia central do processo de seleção, a prova escrita. No que concerne a isso, uma narrativa mostrou o efeito benéfico aos adolescentes de encontrar pessoas conhecidas no local de aplicação de provas.

*“Na hora de fazer a prova eu já tinha amigos que foram comigo. Uma amiga minha ficou sentada atrás de mim, então, por conta do nome, do dela começar com [letra] e o meu também, ela ficou atrás de mim e a segurança que deu pra fazer a prova foi bem maior. É porque, tipo, está aqui atrás de mim, está fazendo a mesma prova, mas está aqui alguém que eu conheço, um rostinho conhecido. Então, para mim, [...] tirou um pouco da pressão que era fazer essa prova” (ESTIFPR7).*

Essa identificação com pessoas de seu convívio é passível de promover uma sensação de continuidade ou não-rompimento de vínculos anteriores, algo que se torna ainda mais importante após o ingresso, quando o estranhamento pode induzir à desistência do percurso - disso, chegamos a outra subcategoria das barreiras invisíveis/simbólicas.

#### 3.4.2 Estranhamento Com a Instituição / Não Pertencimento ao Grupo

Um (a) diretor (a) do grupo interno mencionou que a “dificuldade de enxergar na escola uma identidade com a sua região” pode motivar a não-permanência de estudantes que ingressaram por cotas no IFPR (DIR\_IFPR4) e um (a) diretor (a) do grupo externo (DIRSEED9) informou que compreende a instituição pesquisada como “uma instituição com boa contribuição, mas muito seletiva”.

No questionário dirigido ao grupo externo, perguntamos aos (às) participantes se estes (as) já receberam novamente, nos colégios pelos quais são responsáveis, estudantes desistentes do IFPR. Dos (as) 18 participantes, 14 afirmaram que isso já ocorreu, um (a) não se recorda e três disseram que não presenciaram esse tipo de situação. Alguns dos motivos informados pelos (as) desistentes remetem a barreiras invisíveis/simbólicas:

*“Falta de adaptação” (DIRSEED4);*

*“Não se adaptaram à instituição e ao curso” (DIRSEED7);*

*“Baixo rendimento, não se adaptaram” (DIRSEED9);*

*“Segundo os que retornaram, não se sentiram bem no IF” (DIRSEED18).*

Relatos registrados durante os diálogos dos grupos focais corroboram com essas percepções, com algum detalhamento adicional de estudantes que exemplificaram com situações vividas ou presenciadas.

*“Houve um amigo chamado [...], que passou, fez toda a prova, passou e não entrou no IFPR porque ele não conhecia ninguém, não sabia quem tinha passado também, não queria ir. Era*

*muito longe também, ele resolveu não entrar*”<sup>37</sup> (ESTIFPR2);

*“Eu achava que era uma instituição de elite, [...] eu não conhecia a instituição até uma amiga minha falar. Eu acredito que o fato de não conhecer ninguém pode ser um fator de impedimento para um aluno não entrar na instituição. Uma amiga minha, ela é de [município], [...] e ela veio aqui para o IFPR sem conhecer ninguém, [...] ela já estava pensando em desistir e tudo. Mas, no caso, ela acabou entrando, mas, tipo, ela falou que estava abandonada, estava isolada, e eu também tive um pouco disso, apesar de eu ter amigo dentro do Instituto, da antiga instituição, a gente meio que se distanciou por escolher turnos ou cursos diferentes, então não batia e eu não tinha uma certa amizade com quase todas as pessoas da minha turma [...]. Para ser bem sincero, então isso fez com que crescesse um isolamento [...], eu pensei várias vezes em desistir. Eu só não desisti porque [...] eu reprovei e no próximo ano eu fiz uma amizade incrível com minha turma, e melhorou muito”* (ESTIFPR7);

*“Era em uma cidade diferente da minha, sempre mudava as pessoas com que eu estudava”* (ESTIFPR1b).

Ao encontro da hipótese de que estar em um lugar estranho pode levantar uma barreira ao acesso de alguns sujeitos, o fato de conhecer outros (as) estudantes pode se apresentar como um ponto favorável a seu ingresso e permanência na instituição, ainda que não possamos inferir se a ausência deste fator acarretaria ou não em não-permanência destes.

*“Passou bastante gente lá do [colégio]. Lá na minha sala, a metade veio do [colégio], eu achei até legal, porque não me senti tão estranha, assim sabe, já estava com amigos lá que eu já conhecia há anos”* (ESTIFPR3a);

*“No IF antes de entrar foi uma coisa que eu pensei, uma coisa que poderia me impedir de entrar, também, [eu] era introvertido, aí eu ficava com medo de ficar sozinho e eu vi que, também, era grande, morar em outra cidade, a questão da permanência, eu via que alguns amigos meus estavam saindo, e eu estava demorando para conseguir fazer amizade, lá dentro de [cidade em que fica o campus] as minhas amigadas eram do pessoal que veio junto comigo, da minha cidade”* (ESTIFPR1B).

A familiaridade com pessoas que já estudaram/estudam ou que já trabalharam/trabalham

<sup>37</sup> Em alguns trechos dos grupos focais é possível identificar entrelaçamentos entre categorias de barreiras, como neste, em que as barreiras territoriais e de locomoção novamente aparecem na narrativa. No capítulo 4 daremos mais espaço a essas intersecções.

no IFPR, ainda que não da mesma idade do (a) adolescente, se mostrou como um fator passível de minimizar barreiras invisíveis/simbólicas.

*“Olha, por onde eu conheci mesmo foi por uma tia que é formada em Informática no IFPR, e eu tenho uma outra que faz Química [...] minha família em geral me incentivou bastante para ir para o IF” (ESTIFPR2);*

*“Eu tenho o meu namorado, que, desde quando a gente já estava namorando, ele estava fazendo superior, que era licenciatura em Física, de noite, então tinha um conhecimento de como que era, tipo, algumas pessoas que já trabalhavam, esse tipo de coisa” (ESTIFPR3).*

Em alguns momentos dos grupos, os (as) participantes direcionaram a conversa para as diferenças de dinâmica entre suas escolas/colégios anteriores e o IFPR. Isso nos trouxe elementos para inferir que o projeto de educação integral, conhecido pela liberdade no processo de aprendizagem e foco na formação crítica, pode causar estranhamento em estudantes adaptados ao sistema de ensino tradicional, também chamado de propedêutico, disponibilizado na rede estadual, ao ponto de isso levar à desistência da vaga.

*“Eu não gosto de brigar com a pessoa, discutir sério com a pessoa ou mesmo perder a amizade também por causa disso. Eu lembro que dentro do IF eu peguei umas aulas de política, eu não me abria muito, não falava muito, eu ficava meio lá quieto, principalmente no começo, nas aulas, mas isso foi um incentivo, os professores realmente eram bem legais, davam aulas muito boas e acho que isso foi um incentivo que eu fiquei com pé atrás de acreditar, mas que realmente era verdade [...]. Dois amigos meus saíram, que eram meus melhores amigos, que a gente mais tinha conversado, eu conversei bastante coisa com eles sobre isso, eles não estavam gostando muito de como estava acontecendo lá dentro [...] Acho que o principal, eu não lembro direito das palavras, eu acho que foi bem no começo já, faz dois anos atrás, mas eu acho que eles não gostaram de como era o IF dentro” (ESTIFPR1B).*

Como já abordamos no capítulo de aproximação com o campo, a formação humana integral que inspira a educação dos IFs propõe o estímulo ao raciocínio político e social no conteúdo das disciplinas, haja vista a intenção de formar para o trabalho, para a vida e para a construção de uma sociedade menos desigual.

Em sentido oposto, e ao encontro dos objetivos institucionais, também obtivemos relatos de participantes que se reconhecem atraídos (as) pela proposta de educação do IFPR, a qual se destaca positivamente, segundo eles (as), de suas experiências escolares pregressas.

*“Eu cheguei de uma instituição que não dava liberdade para os alunos, punia, que não era uma educação libertadora. Encontrei no Instituto essa educação libertadora e, para mim, foi incrível [...]. É não ter uma pressão enorme em cima de você, digamos assim, de qualquer coisa que você faça, ir sem um uniforme da escola você levava advertência, no IF não. O IF te dá uma liberdade muito grande e que às vezes pode assustar [...]. Eu comecei nos esportes, comecei no atletismo, no caso, competi, tive amizades, eu tive um incentivo pra continuar na instituição, tive a bolsa do estudante atleta e eu também comecei a fazer jiu jitsu [...] foi muito prazeroso pra mim” (ESTIFPR7);*

*“Então, para eu ter ficado no IF é porque ele me dá muito mais incentivo que os outros colégios que eu já participei. Eu participava de várias coisas diferentes, já entrei no time de basquete, mas por falta de incentivo não fiquei; o que mais durou foi no time de xadrez, que eu ganhei medalha de ouro para a escola, mesmo assim tiravam nota por eu participar dos torneios, porque eu faltava em aula, contavam a falta da participação. Quando eu cheguei no IF vi que eles davam bolsa pra incentivar você a ser atleta, eu achei isso maravilhoso” (ESTIFPR2).*

Desses achados, concebemos que o receio de entrar em um novo ambiente, bem como das mudanças que esta transição acarreta, podem se constituir em barreiras pelo estranhamento com a nova realidade. Em contrapartida, o sentimento decorrente do fato de ser aceito (a) pela instituição, demonstrado por ESTIFPR7 e ESTIFPR2, ao menos para estes (as) participantes, reduziu esse estranhamento ao ponto de evitar a evasão.

### 3.4.3 Medo de Não Cumprir Com as Expectativas / Baixo Desempenho

Um (a) diretor (a) do grupo interno e outro (a) do grupo externo indicaram já terem percebido a influência de ideias que denotam pessimismo ou derrota antecipada na decisão de estudantes aptos (as) a participarem do processo seletivo do IFPR.

*“Acreditam ser muito difícil o curso” (DIR\_IFPR8);*

*“Alguns estudantes da região acreditam que o estudo no IFPR é muito ‘puxado’ e às vezes este fator interfere na escolha dos mesmos” (DIRSEED6).*

Concebemos que essas dificuldades podem permanecer após o ingresso e, no decorrer dos estudos na instituição, serem agravados pela formação básica deficitária. Isso foi apontado por diretores (as) do grupo interno, que, a partir das experiências cotidianas dos *campi*, informaram alguns dos motivos que levam estudantes a desistirem:

*“Reprovação” (DIR\_IFPR5);*

*“Formação prévia deficitária” (DIR\_IFPR4);*

*“Dificuldades relacionadas à formação prévia” (DIR\_IFPR6);*

*“A quantidade de conteúdos e o nível de cobrança” (DIR\_IFPR2);*

*“Alguns estudantes, infelizmente, não conseguem se adequar ao ritmo da instituição e acabam solicitando transferência para outra escola” (DIR\_IFPR7);*

*“Dificuldades no acompanhamento pedagógico” (DIR\_IFPR3).*

Nesse caso, o apoio pedagógico e de ensino dos *campi* assume posição de referência tanto para melhorar a permanência de estudantes cujos riscos de desistência são simbólicos (medo de não cumprir com as expectativas) quanto materiais (deficiências reais de formação anterior, que impedem avanços).

Do material obtido dos grupos focais, os (as) estudantes expuseram experiências tanto de colegas ou conhecidos (as) quanto suas próprias sobre problemas de adaptação em períodos posteriores ao ingresso.

*“Eu conheço uma pessoa, na verdade várias pessoas que passaram na prova, ficaram o primeiro mês lá. Eu, no primeiro ano, fiquei apenas um mês no IF, aí começou a pandemia. E, tipo, antes de começar a pandemia eles desistiram [...]. Foi triste, acho que foram umas cinco pessoas que desistiram do IF assim [...] Olha pelo que eu saiba, eles desistiram por causa da dificuldade mesmo. [...]. Até que quando eu entrei, uns veteranos vieram falar comigo, aí entrei não sei o que, e eles [disseram] parabéns você entrou agora quero ver você sair daqui” (ESTIFPR3b);*

*“Então eu acho que esse pode ser um dos fatores que faz, pode não, é um dos fatores que faz as pessoas desistirem, ou as pessoas que entram lá no IF, é, acabam vendo que realmente é difícil e eu acredito que isso, de ser difícil, é um dos grandes fatores” (ESTIFPR7);*

*“Na minha turma, no meu curso, aconteceu a mesma coisa no primeiro ano, que eu fiz integralmente lá no IF [antes da pandemia]. Saíram três, quatro pessoas assim, só no primeiro semestre foram duas, no outro semestre foi uma, aí eu não tenho certeza se o outro saiu, porque foi no final eu fiquei sabendo [...] foi pelo mesmo problema, foi pela dificuldade” (ESTIFPR1c);*

*“De certa forma era difícil, aí pensei nisso, eu achei que não ia voltar, ia reprovar, ia deixar muita coisa para reprovar, matéria, deixar muita coisa pra depois e que eu não ia conseguir*

*aprender, mas depois de um tempo, mesmo com as dificuldades eu estive passando, eu consegui ficar lá” (ESTIFPR1b).*

O relato de um (a) participante do grupo focal sobre o medo de não cumprir com as expectativas trouxe outro elemento à nossa análise, que foi a abordagem em sala de aula de alguns (as) docentes. Trata-se de um único relato, mas que nos faz um importante alerta por estarmos analisando uma instituição cujo pilar é a inclusão.

*“Nós temos os professores que dão aula tanto no ensino médio quanto no superior [...] e acabam cobrando em excesso do aluno. A gente sabe que tem pessoas que têm atrasos na parte educacional, que precisam de alguma coisa específica para eles e alunos que já são um pouco mais avançados . E os professores acompanham o ritmo dos avançados, então, acaba separando, polarizando a turma<sup>38</sup>, uma parte da turma fica com dificuldades no aprendizado, não consegue ir bem, e acaba, ali, tipo, reprovando, indo mal nas provas e enquanto o professor acompanha a outra turma. Aí, muitas vezes, como já foi feito discursos, e eu lembro até hoje, é, discurso de, tipo, a turma de vocês é a pior que eu já peguei, daqui só um ou dois se salvam” (ESTIFPR7).*

Situações como essa, vivenciadas em sala de aula, nos remetem ao exposto por Barbosa; Machado e Afonso (2020), as quais advertem que, mais do que saberes técnicos, a docência na EPT exige saberes de cunho pedagógico e um "olhar atento para as demandas do mundo do trabalho".

Além desse olhar atento imprescindível aos (às) docentes que educam os (as) filhos (as) da classe trabalhadora, um componente recorrente nas narrativas dos (as) participantes foi a influência da família para a continuidade do percurso escolar (independente de sua conformação, ainda que não haja menção a qualquer uma).

Para três diretores (as) do grupo interno (DIR\_IFPR1, DIR\_IFPR4 e DIR\_IFPR7), a falta de incentivo familiar pode se converter em um obstáculo à decisão de se inscrever, e, com vistas a entendermos porque isso ocorre, é mais viável observarmos pela via do seu oposto, ou seja, os efeitos benéficos quando este núcleo social está atuante na vida dos sujeitos. A exemplo disso, apareceram nos grupos três relatos pessoais:

*“Eu tenho seis irmãos, e eu fui o (a) único (a) que entrou no Instituto, os outros não conheciam*

<sup>38</sup> Vemos neste relato um cruzamento entre as barreiras invisíveis/simbólicas, exteriorizadas pelo medo de não cumprir com as expectativas/baixo desempenho, e as barreiras institucionais, exteriorizadas pelo não entendimento sobre a proposta dos IFs, neste caso específico, por parte de servidor (a) docente.



*ou não tinha quando eles estavam no processo de formação deles e poucos dos meus irmãos chegaram à faculdade [...]. Pode parecer meio engraçado, [mas] realmente a minha motivação era ser o orgulho da mamãe [...]. Eu queria dar uma melhor qualidade de vida para ela e eu queria dar um orgulho para ela. Ela até comenta que hoje uma das grandes conquistas que ela quer ver eu alcançando é me formar no IF, me ver formado (a) no IF” (ESTIFPR7);*

*“A minha família sempre quis que eu entrasse. [...] Na hora que eu entrei, foi ah, bom vamos comemorar fazer um churrasquinho” (ESTIFPR3b);*

*“No meu caso, minha irmã ficou surpresa, ela ficou super feliz também. Daí no dia que eu descobri que tinha entrado, ela tinha feito uma prova para ser bolsista da [uma faculdade particular da cidade] em Direito. Ela conseguiu também. Pense, aí a família inteira ficou feliz por nós” (ESTIFPR3a).*

Outro importante estímulo positivo à inscrição foi expresso na narrativa de um (a) estudante que lembrou da abordagem de seus (as) pares que já estudavam no IFPR enquanto o (a) mesmo (a) ainda estudava no último ano do ensino fundamental de outra escola, a qual permitiu divulgação em suas dependências.

*“Na minha sala foi cinco meninas e dois piás, que começaram a falar que ia ter a prova, falaram que era muito legal lá, que a gente ia ter mais qualidade, assim, na profissão, sabe, várias chances na vida, nossa eles aumentam nossa auto estima, confiança de ir lá e tudo. Foi muito legal mesmo” (ESTIFPR3a).*

Essa abordagem de aproximação de estudantes do IFPR de estudantes de escolas/colégios estaduais apareceu no relato de *ESTIFPR3a* como uma estratégia inicial acertada para reduzir as barreiras invisíveis/simbólicas, especialmente quanto ao medo de não acompanhar o conteúdo, ou não cumprir com as expectativas depositadas neles (as). Neste relato, ficou evidente que a interação com estudantes que já passaram pela experiência da entrada e da permanência no IFPR reforçou a autoconfiança dos (as) que tinham este caminho como uma das possibilidades.

\*\*\*

Em síntese, por meio da metodologia de análise de conteúdo de Bardin, com apoio da ferramenta informatizada para análises qualitativas Iramuteq, todos os resultados provenientes desta pesquisa foram agrupados nas quatro categorias já apresentadas neste terceiro capítulo.

No quadro 9, apresentamos um compilado dessas categorias, com suas subcategorias, no que concerne aos grupos de participantes e/ou dados documentais os quais nos subsidiaram para a composição de cada uma delas.

Verificamos que das barreiras institucionais encontradas, as barreiras de comunicação institucional foram apontadas pelos três grupos, sendo mais destacadas nas respostas dos (as) diretores (as) internos (as) e estudantes, com apenas uma menção entre os (as) diretores (as) grupo externo. Com o primeiro grupo (diretores grupo interno), foi possível identificar que essas surgem pela dificuldade em garantir a participação da comunidade acadêmica nas ações de divulgação, e com o terceiro (estudantes), atentamos para o fato de que alguns meios de comunicação podem ser menos efetivos do que se supõe (nos referimos, primordialmente, a emissoras de rádio e redes sociais).

Quadro 9 - Barreiras residuais ao acesso nos cursos técnicos integrados do IFPR e os respectivos grupos de participantes/pesquisa documental em que foram identificadas

	diretores (as) grupo interno (DIR_IFPR)	estudantes (ESTIFPR)	diretores (as) grupo externo (DIRSEED)	pesquisa documental (dados quantitativos)
barreiras institucionais I - comunicação institucional	<b>X</b>	<b>x</b>	<b>apenas um (a) diretor (a) deste grupo</b>	
barreiras institucionais II - disputas interinstitucionais	<b>X</b>	<b>x</b>		
barreiras institucionais III - de processos		<b>apenas um (a) estudante</b>		<b>X</b>
barreiras territoriais e de locomoção	<b>apenas um (a) diretor (a) deste grupo</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	
barreiras socioeconômicas	<b>X</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	
barreiras invisíveis/simbólicas I - Insegurança / ansiedade com a prova		<b>x</b>		
barreiras invisíveis/simbólicas II - Estranhamento com a instituição / não pertencimento ao grupo	<b>X</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	
barreiras invisíveis/simbólicas III - Medo de não cumprir com as expectativas / baixo desempenho	<b>X</b>	<b>x</b>	<b>apenas um (a) diretor (a) deste grupo</b>	

Fonte: A autora (2022)

As barreiras por disputas interinstitucionais foram reveladas por sujeitos pertencentes aos dois grupos internos ao IFPR - diretores (as) e estudantes. Registramos, ainda, indícios dessas disputas nas narrativas e nas recusas injustificadas, por parte do grupo externo, após repetidos convites para contribuírem com nosso estudo. Ainda assim, entendemos que o silêncio de alguns dos (as) diretores (as) externos (as) não nos respalda a tecer conclusões em conformidade com o método científico, haja vista a participação de outros (as) que não se colocaram em posição de disputa.

As barreiras de processos se manifestaram nos resultados quantitativos obtidos da pesquisa documental, diante do que seria repreensível nos omitirmos, ainda que apenas uma menção a esse potencial obstáculo tenha aparecido em um dos grupos focais e que se trate de um procedimento adotado recentemente (no processo seletivo 2018/2019).

Ainda assim, concebemos que, para se avaliar se a etapa adicional pré-prova (banca de heteroidentificação) constitui, de fato, uma barreira, é necessária uma continuidade da ação por alguns anos. Face a isso, nosso apontamento vem no sentido de ressaltar a importância de acompanhar as implicações dessa estratégia, em termos de risco-benefício para os (as) candidatos (as), e não de propor a suspensão prematura desse procedimento.

Ademais, no que concerne ao conjunto das barreiras institucionais, entendemos que essas compõem um grupo de barreiras que predomina em período anterior ao ingresso, mais especificamente até a efetivação das matrículas. Nesse sentido, ou o (a) estudante transpõe os obstáculos e ingressa no IFPR ou seu percurso escolar continua na escola/colégio em que já estuda. Além dessas, outras duas possibilidades são mudar para outra instituição (que não o IFPR) ou abandonar os estudos.

As outras três categorias de barreiras - territoriais e de locomoção, socioeconômicas e invisíveis/simbólicas - podem tanto impedir o ingresso quanto permanecer um empecilho a determinados grupos de estudantes ao longo de toda a jornada nos cursos técnicos, podendo levá-los (as) à interrupção dos estudos na instituição a qualquer momento de sua formação.

As barreiras territoriais e de locomoção apareceram no conteúdo dos três grupos pesquisados, ainda que apenas um (a) diretor (a) interno (a) tenha mencionado elementos que remetam a essa categoria.

Quanto às barreiras socioeconômicas, verificamos que estiveram presentes nas respostas dos três grupos participantes, com destaque para as dificuldades em arcar com os custos do deslocamento e da necessidade de conciliar trabalho e estudo em um curso com currículo mais denso do que o ensino médio tradicional.

As barreiras invisíveis/simbólicas também foram detectadas nos três grupos, com maior

profundidade nas narrativas registradas nos grupos focais, especialmente pelas exposições de exemplos reais, próprios ou de colegas/conhecidos (as). "Insegurança/ansiedade com a prova" foi apontada apenas pelos (as) estudantes, o que não ocorreu com "estranhamento com a instituição / não pertencimento ao grupo" e "medo de não cumprir com as expectativas / baixo desempenho", que também surgiram nas respostas dos dois grupos de diretores (as).

## **CAPÍTULO 4 – CONTRADIÇÕES ENTRE O DIREITO EDUCACIONAL E AS BARREIRAS RESIDUAIS E SUAS INTERSECÇÕES: NOSSA CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA**

Os resultados obtidos da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e das entrevistas com atores-chave para entendermos o processo de construção dos IFs e do IFPR, possibilitaram a construção dos dois primeiros capítulos desta tese.

O primeiro capítulo veio na intenção de mostrar a intencionalidade do governo federal, na primeira década do século XXI, de oferecer educação pública de qualidade a jovens pertencentes a famílias da classe trabalhadora. O documento base do Ministério da Educação, que trata da educação técnica integrada ao ensino médio, explicitou o público preconizado ao afirmar que esta modalidade busca “enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Essa proposta vai ao encontro da politécnica e da omnilateralidade, presentes no referencial marxista para trabalho e educação, utilizados nesta tese e ganhou materialidade após a expansão que partiu de instalações pré-existentes - as já quase centenárias instituições federais de ensino profissional e tecnológico - e da nova institucionalidade dos então criados IFs.

Vimos que, para além do quantitativo de unidades, o projeto de educação proposto naquele momento e mantido nos tempos atuais - quando precisa resistir às tentativas de desmonte, por parte de grupos políticos opostos<sup>39</sup> - se volta a uma formação qualitativa que rompe com o paradigma de, primordialmente, formar mão-de-obra para o capital, em um movimento de educação emancipatória, para o trabalho e para a vida.

No segundo capítulo, destacamos a imprescindibilidade das reservas de vagas para a democratização do acesso às frações mais pobres da classe trabalhadora nos cursos técnicos integrados dos IFs, tanto quanto estas o são para as instituições de ensino superior. Não por acaso, valorizamos a conquista da Lei de Cotas como dispositivo mais competente para viabilizar o acesso de uma população tradicionalmente excluída aos concorridos processos seletivos de instituições federais de ensino.

<sup>39</sup> No momento em que redigimos este capítulo analítico, Luiz Inácio Lula da Silva (PT) - o qual sancionou a Lei n. 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - foi eleito Presidente da República para mandato 2023-2026, com 50,96% dos votos válidos. Entretanto, na legislatura também eleita para o mesmo período (deputados federais e senadores), o partido com maior número de parlamentares é o mesmo do presidente de 2019-2022 e derrotado neste pleito, Jair Messias Bolsonaro (PL) (TSE, 2022). Este último, com bancada considerável, continuará a representar os interesses das classes dominantes no Congresso Nacional e a acirrar as disputas na agenda política.

Observamos que o enfoque dado no meio acadêmico às cotas em cursos de ensino médio integrado federais ainda é visivelmente menor do que ocorre nos superiores, nível no qual as vagas são mais disputadas pelas classes dominantes, conseqüentemente, com discussões mais acaloradas e reacionárias. Ainda assim, o estado da arte das cotas nos IFs com enfoque no ensino médio mostrou registros importantes no que concerne ao acompanhamento e avaliação dessa ação afirmativa, e nos impulsionou a dar nossa contribuição no que concerne a lacunas de conhecimento ainda existentes.

Foi no terceiro capítulo - resultante da pesquisa de campo - que a participação de atores internos e externos ao IFPR ratificou nossa hipótese inicial de que existem fatores que, mesmo com a conquista da reserva de vagas, dificultam ou impedem ao acesso dos grupos prioritários estabelecidos na Lei de Cotas, os quais denominamos “barreiras residuais ao direito educacional”.

Respaldados pelo método científico utilizado, tanto para o aprofundamento sobre as duas políticas públicas aqui analisadas (IFs e cotas) quanto para o consolidado de nossa pesquisa de campo, visualizamos essas barreiras de uma forma sistematizada e categorizada. Contudo, entendemos que, mais do que concluir que existem barreiras residuais e adscrevê-las, a pesquisa nas Ciências Sociais Aplicadas permite discutir as contradições que permeiam a realidade social, e a mais contundente delas é que se trata de uma instituição que se volta à educação de estudantes pobres, mas que se depara com dificuldades em atrair e manter este mesmo público em suas dependências.

Em nossa concepção, ao término do percurso de pesquisa, essa grande contradição - não incluir sujeitos aos (às) quais se busca incluir - é resultante de uma somatória de outras contradições que incidem no âmbito das barreiras residuais reveladas nos discursos dos (as) participantes. Ao mesmo tempo, concebemos que as barreiras por nós identificadas não se constituem categorias isoladas, mas interseccionais, visto que um mesmo elemento dificultador ou impeditivo ao acesso pode ser considerado em mais de uma categoria de barreira.

Em vista disso, é na discussão sobre as contradições e intersecções relacionadas às barreiras residuais identificadas neste estudo (institucionais, territoriais e de deslocamento, socioeconômicas e invisíveis/simbólicas), as quais influenciam no direito educacional no âmbito do IFPR, que nos debruçamos neste quarto e último capítulo.

#### 4.1. CONTRADIÇÕES ENTRE O DIREITO EDUCACIONAL E AS BARREIRAS RESIDUAIS AO ACESSO NO IFPR

Institucionalmente, os IFs foram idealizados para incluir estudantes pobres, contudo, a

historicidade mostra que as instituições federais que os precederam nas últimas décadas (desde as Escolas Técnicas Federais, em 1959, e, mais ainda, os CEFETs, a partir de 1978) se consolidaram como espaços de educação aspirados por públicos com melhores condições socioeconômicas, para os quais já existem maiores oportunidades - algo que não se dissipou com o advento das instituições criadas em 2008.

Em termos de seleção de estudantes, a mesma prova escrita aplicada como instrumento seletivo nos CEFETs, por exemplo, foi recriada nos IFs, e, em nosso estudo, se mostrou um elemento de grande preocupação para o público na faixa escolar compatível com o ingresso no ensino médio (lembremo-nos que houve significância estatística quanto aos vocábulos “prova”, “passar” e “difícil”, mencionados pelos (as) estudantes do IFPR, centro desta tese).

Face a isso, a reprodução do modelo de seleção centrado no mérito para a nova institucionalidade dos IFs é contraditória do ponto de vista de um projeto que visa a inclusão. Gonçalves; Gonçalves (2010, p.75) exemplificam que, quando um (a) estudante de escola pública brasileira ingressa em uma universidade pública sem o reforço de alguma instituição conhecida como "cursinho preparatório", passa a ser visto (a) pela comunidade como referência de que o ingresso é possível, rebaixando a todos (as) os (as) demais que não conseguiram o mesmo feito, sob a justificativa de que não se esforçaram o suficiente.

Em nossa percepção, a sociedade admite e avalia a manutenção da barreira da prova escrita como processo de seleção de instituições federais, sob a justificativa de que a melhoria do acesso propiciado pelas vagas reservadas a grupos específicos já resolveu o problema do ingresso. Nesta tese, desconstruímos esta certeza no que diz respeito aos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPR, ainda que não tenhamos dúvidas sobre os avanços proporcionados pela Lei de Cotas, que ampliou o acesso de forma nunca vista no Brasil.

De nossos resultados, detectamos que a primeira categoria de barreiras residuais, a qual compreende as “barreiras institucionais” abarca outras contradições, como a que ocorre com o meio mais utilizado para a divulgação do processo seletivo do IFPR, as redes sociais, e a efetiva disseminação da informação que deve ser repassada. Embora o público do ensino médio esteja em uma faixa etária frequentemente associada a soluções tecnológicas, essas redes não apareceram nas narrativas dos (as) participantes do grupo composto pelos (as) estudantes como um meio relevante para a disseminação da informação sobre o processo seletivo.

Além da necessidade de existirem conexões pessoais que possibilitem estabelecer um fluxo de informações por redes sociais virtuais - como apontado por um (a) estudante de um dos grupos focais - é preciso atentar para o acesso limitado a meios digitais na população brasileira. Nesse sentido, os achados oficiais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

(PNAD), contidos em estudo que investigou o acesso à Tecnologia de Informação e Comunicação, no último trimestre de 2019, mostraram que 88,1% dos estudantes tinham acesso à internet naquele levantamento, mas que cerca de 4,1 milhões de matriculados (as) na rede pública de ensino não dispunham desse recurso (IBGE, 2021a).

Ainda na mesma publicação, enquanto 97% dos (as) estudantes de escolas particulares tinham aparelho celular para seu uso pessoal exclusivo, somente 64,8% dos matriculados em escolas públicas dispunham desses dispositivos (IBGE, 2021a). Essa comprovação da PNAD de que o acesso à internet e a aparelhos de telefonia celular (comumente utilizados para acessar essas redes) ainda não estão disponíveis a todos no Brasil nos permite inferir que famílias que dispõem de menor conectividade também visualizam menos as oportunidades.

Tão utilizado quanto a internet, foram as emissoras de rádio (mencionadas por todos (as) os (as) diretores do grupo interno), que consistem em um meio de comunicação bem menos utilizado por adolescentes e jovens quando comparado às demais faixas etárias.

Reconhecemos que, mesmo que a informação não chegue diretamente ao (à) potencial candidato (a), pessoas de seu círculo familiar e social podem visualizá-la e incentivar a inscrição ou a busca por mais informações, em vista disso, não desconsideramos nenhuma possibilidade de disseminar notícias para a comunidade circunscrita a um *campus* do IFPR.

Ainda assim, há que se informar que não encontramos estudos que avaliem o uso da radiodifusão para propaganda/divulgação de processos seletivos de instituições de educação. Ademais, dos (as) participantes dos grupos focais, em nenhum momento houve qualquer menção a terem sido informados (as) sobre o processo seletivo pelo rádio, seja direta ou indiretamente (por alguém conhecido (a) ou familiar).

Outra contradição avistada ao analisarmos a divulgação foi com relação aos recursos visuais, os quais, de acordo com um estudo que já se debruçou sobre a divulgação de instituições de ensino, parecem aproximar a imagem do IFPR de um modelo voltado às instituições particulares, e, ainda que se mencione a inscrição “instituição gratuita”, é passível de confundir o (a) interlocutor (a) e, até mesmo, afastar estudantes pertencentes aos grupos prioritários.

Trata-se de pesquisa de Gaiotto (2014), em que avalia a intencionalidade da publicidade de vestibulares de instituições de ensino superior públicas e privadas do Paraná, em relação ao conhecimento do mundo dos (as) destinatários (as) da propaganda. Embasado pela semântica argumentativa e da linguística textual, o autor identificou que apenas três de treze universidades públicas paranaenses utilizaram formas verbais em sua divulgação - aquelas do tipo “Construa seu futuro com qualidade”; “Não jogue com o seu futuro! Venha para o IFPR”, mostradas no capítulo 3. Essas formas, reconhecidas na mencionada pesquisa como voltadas a despertar



atitudes de consumidor, foram predominantes nas instituições particulares.

Cabe mencionar que o fato do processo seletivo da maioria dos IFs, e do IFPR, especificamente, ser realizado pela via da prova escrita, nos mesmos moldes dos vestibulares das instituições públicas de ensino superior, naturalmente, os colocaria na mesma lógica destas, nas quais predominam informações objetivas (nominais). Contudo, de 2016 para os anos mais recentes, foram as frases verbais que ganharam espaço, ou seja, visualmente, inculcando uma ideia que, ainda que não intencionalmente, se volta ao mercado.

Ao nosso ver, por se tratar de uma instituição pública e gratuita, como é a condição do IFPR, há que se pontuar que o elemento “divulgação” não tem a mesma conotação que teria uma instituição de ensino privada. Não se trata de dar publicidade sobre a disponibilidade de um serviço oferecido pelo mercado, mas de propiciar a divulgação da informação para grupos prioritários, com caráter de orientação para a fruição de uma política pública educacional.

Nesse sentido, entendemos que é na aceitação e conformação da divulgação puramente formal, em detrimento da promoção à inclusão de grupos preconizados, que as barreiras de comunicação institucional assentam suas bases, fazendo com que, por uma comunicação excessivamente enxuta no que concerne ao caráter de política pública, uma parte deste público se mantenha distante do IFPR.

Assim como defendemos que a comunicação com o público externo é de suma importância para que o objetivo institucional de atrair estudantes pobres seja alcançado, também enfatizamos a importância da comunicação interna e do envolvimento dos (as) servidores (as) do IFPR para a consecução desse objetivo. Nesse ambiente interno à instituição, dois elementos cruciais nos chamam a atenção quando estudamos as barreiras residuais institucionais: o humano e o tecnológico.

O pouco envolvimento e o desconhecimento, por parte de alguns servidores e servidoras do IFPR, sobre o projeto de educação integral e seus grupos prioritários, foram levantados no grupo dos (as) diretores (as) internos (as) como barreiras entre a instituição e este público durante o processo seletivo. Entendemos que o primeiro (pouco envolvimento) pode estar associado ao segundo (desconhecimento), mas, reconhecemos que nem sempre as condições de trabalho permitem aos (às) servidores (as) se engajarem no propósito de incluir estudantes pobres na instituição.

Faria; Leite e Silva (2017), em estudo com técnicos (as) administrativos (as) de uma instituição pública de ensino superior de Minas Gerais, mostraram que o envolvimento dos (as) servidores (as) com a função social da instituição possibilita o reconhecimento de si mesmo e dos outros (colegas, chefia, estudantes) no processo de trabalho. Entretanto, as autoras advertem

para o fato de que o engajamento e o sucesso do trabalho dependem do poder de ação durante as atividades funcionais, sendo o primeiro (engajamento) insuficiente para resolver sozinho os problemas dos (as) cidadãos (as) (FARIA; LEITE E SILVA, 2017)<sup>40</sup>.

Face a isso, o elemento humano não pode ser analisado isoladamente neste estudo, haja visto que o capítulo 1 também nos mostrou que não existe um sistema informatizado contínuo e dinâmico sobre a ocupação de vagas por cotas nos *campi*, e que emita relatórios gerenciais em pouco tempo. Mesmo os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) e os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), implantados no IFPR para estudarem soluções para a inclusão, não dispõem de dados sistematizados de acompanhamento referentes às cotas raciais e para pessoas com deficiência, respectivamente<sup>41</sup>.

Na inexistência de recursos informatizados assertivos, é necessário que o esforço dos (as) servidores (as) envolvidos (as) em comparar os quantitativos de vagas disponibilizados a cotistas e sua efetiva ocupação esteja além de seu poder de ação. Nesse sentido, as limitações tecnológicas se constituem em barreiras institucionais de processos e revelam mais uma contradição, visto se tratar de uma instituição de ensino técnico e tecnológico.

Ainda no escopo das barreiras institucionais de processos, é relevante a este estudo a banca de heteroidentificação, a qual consiste em uma etapa imprescindível à comprovação da condição racial de inscritos (as) por cotas para pretos(as)/pardos(as)/indígenas. Concordamos com Guedes; Peniche e Sales (2021) que a heteroidentificação dos (as) estudantes é “um instrumento de coibição de possíveis fraudes nos processos seletivos para entrada nos cursos de ensino médio, graduação e pós graduação e nos processos seletivos para servidores efetivos das universidades e institutos federais”.

Não existe uma unificação de parâmetros para balizar as ações das bancas/comissões de heteroidentificação nos processos seletivos, como evidenciado nos estudos mais recentes que mostraram a complexidade da realização deste procedimento em universidades federais (ALVES, 2022; FRANCISCHETTO E MACHADO, 2021; BATISTA E FIGUEIREDO, 2020) e em um instituto federal, o IFPA (GUEDES; PENICHE E SALES, 2021). Nessas e em outras

<sup>40</sup> Essa relação engajamento *versus* poder de ação dos (as) servidores (as) também nos remete ao ocorrido quando solicitamos dados de secretaria acadêmica aos *campi* participantes e o (a) responsável por um deles nos encaminhou um relatório gerado pelo sistema acadêmico que, visivelmente, não corresponde à realidade (apresentado no capítulo 2), mas que foi o instrumento do qual dispunha. Outro indicativo, ainda, foi a dificuldade em obtermos dados de dois *campi*, que apenas atenderam nossa solicitação mais de dezoito meses após o primeiro contato (ainda assim, incompletos) e de outro que nunca nos deu retorno.

<sup>41</sup> Fizemos uma consulta aos (às) coordenadores (as) de Neabi e Napne de um *campus* participante e aos (às) respectivos (as) coordenadores centrais destes núcleos, de 26 de abril a 03 de maio de 2022. A resposta foi sempre a mesma: não existe este levantamento nesses núcleos.

publicações menos recentes, a comprovação da condição racial autodeclarada é feita no momento da matrícula, assim como ocorre com a apresentação dos demais documentos pessoais e escolares.

O IFPR trabalha, desde 2018, com a estratégia de realizar a validação da autodeclaração de candidatos (as) em bancas que precedem, alguns dias, a prova escrita - de forma idêntica à realizada pela precursora UFPR, desde 2017 (UFPR, 2017). Lembramos que a justificativa para essa inovação, segundo Magalhães (2020), em entrevista que compôs o capítulo 2, é evitar os indeferimentos em etapas tardias, o que pode causar maiores prejuízos aos (às) indeferidos (as).

Contudo, é necessário lembrar que, em nosso *corpus*, um (a) estudante participante de grupo focal (ESTIFPR5b) revelou não ter se inscrito como pardo (a) - embora se reconheça assim - para evitar a etapa a qual considerou algo “muito burocrático” e pelo “medo de não passar”. Ainda que não seja possível afirmar se é um caso isolado ou comum a outros (as), se trata de uma informação relevante.

Verificamos que o processo seletivo para os cursos técnicos integrados ao ensino médio mais recente para a temporalidade desta tese, 2021/2022, foi realizado via sorteio público de vagas (assim como o do ano anterior, em razão das orientações sanitárias no período pandêmico), contudo, retomou a banca de heteroidentificação presencial (diferente do ano anterior, a qual foi realizada por videoconferência).

No que concerne às orientações para a realização dessas bancas, no edital de um dos *camp*<sup>42</sup>, é possível observar alguns pontos do regramento que podem ter causado receio ao (à) então candidato (a) a uma das vagas.

Art. 13 Os candidatos inscritos nas vagas previstas no artigo 5º, incisos I e II deste Edital, para pretos e pardos serão submetidos à Banca de Validação da Autodeclaração, mediante processo de entrevista **presencial, agendada, para validar a veracidade da declaração firmada pelo candidato.**

§ 1º A publicação do cronograma das bancas de heteroidentificação dos candidatos para comparecer à entrevista presencial, agendada, com a Banca de Validação será no dia 24 de janeiro de 2022, disponibilizada no endereço eletrônico <https://assis.ifpr.edu.br/processoseletivo/2021-2022/>.

§2º O candidato deverá consultar, no dia 24 de janeiro de 2022, no endereço eletrônico <https://assis.ifpr.edu.br/processoseletivo/2021-2022/> o cronograma com data e horário de sua apresentação presencial, para a Banca de Validação da Autodeclaração para vagas de inclusão destinadas a pretos e pardos, **não cabendo ao candidato qualquer escolha ou preferência por data ou horário;**

§ 3º A realização das Bancas de Validação, ocorrerá no período de 25 a 27 de janeiro de 2022, nos seguintes termos: - **o candidato que não comparecer à banca de validação não terá direito a recurso e será automaticamente remanejado para a ampla concorrência;** - o uso de qualquer meio fraudulento, independentemente de

<sup>42</sup> Foram publicados editais descentralizados por *campi*, com datas e horários locais para cada etapa, contudo, as informações referentes ao processo são comuns a todos os *campi*. Como exemplo, trouxemos o edital referente ao *campus* Assis Chateaubriand.

quando venha a ser comprovado, ensejará no cancelamento do registro acadêmico e consequente perda do vínculo com o IFPR;

§ 4º A banca de validação, com, no mínimo, 3 (três) membros, procurando manter a heterogeneidade de raça/cor e gênero, será composta por:

- representante(s) de movimentos sociais de afirmação da diversidade étnico-racial;
- representante(s) de núcleos de estudo e/ou grupos de pesquisa e/ou pesquisadoras(es) e/ou cidadão com experiência na temática da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo;
- demais representantes da sociedade civil.

§ 5º A autodeclaração de pessoa preta ou parda será confirmada pelo candidato e analisada pela banca de validação, prioritariamente **com base no fenótipo** e, complementarmente, nas perguntas feitas pela banca nos termos do protocolo de entrevista;

§ 6º Entende-se por fenótipo o conjunto de características do indivíduo, predominantemente a cor de pele, a textura do cabelo e o formato do rosto que, combinados ou não, permitirão acolher ou rejeitar a autodeclaração;

§ 7º Os critérios fenotípicos descritos no parágrafo anterior são os que possibilitam, nas relações sociais estabelecidas, o mútuo reconhecimento (candidato/banca de validação) do indivíduo preto e pardo.

[...]

§ 13 Sobrevindo decisão da Banca de Validação que **não reconheça a condição de preto e pardo, o candidato será excluído da condição de cotista e remanejado para ampla concorrência** na lista de homologação de candidatos inscritos (IFPR, 2021c - grifos nossos).

Não encontramos nenhum estudo sobre impactos da heteroidentificação como uma etapa adicional em processos seletivos federais, seja de ensino médio, seja de ensino superior, entretanto, trazemos à lembrança que no primeiro ano em que as bancas de heteroidentificação passaram a ser anteriores à prova (2018/2019), o número de faltosos (as) nessas bancas foi quase quatro vezes superior ao número de indeferidos (1452 ausentes e 367 indeferidos, como mostramos no capítulo 3).

Face a essas informações, trazidas do grupo focal e da pesquisa documental, entendemos que existe uma contradição quando candidatos (as) abdicam da inscrição por cotas que incluem a variável racial para abreviarem o processo de seleção ou quando, por qualquer motivo, não comparecem à banca - duas situações que acarretam na perda do direito a concorrer pelas cotas<sup>43</sup>.

Para além do âmbito intra institucional do IFPR, não temos qualquer dúvida de que a parceria mais relevante à divulgação, quando consideramos a maior aproximação possível com o público preconizado, é a que se dá com as escolas/colégios estaduais. Isso porque, além da disseminação da informação em turmas do último ano do ensino fundamental ser mais acurada por chegar pontualmente ao público alvo, é com profissionais da educação de seu convívio e confiança (via de regra, do local no qual já frequentam) que os (as) estudantes tendem a sanar dúvidas sobre o que lhes é desconhecido, inclusive sobre novos caminhos formativos a seguir.

Contudo, verificamos que disputas interinstitucionais existentes entre pares das

<sup>43</sup> Os motivos que levam a evitar a etapa adicional da heteroidentificação e o não comparecimento à banca são discutidos quando abordarmos as intersecções entre as barreiras.

instâncias federal e estadual provocam outra contradição, que é o impedimento de divulgar o processo de seleção para cursos técnicos integrados do IFPR nesses locais. Ressalte-se que não foi relatada a mesma resistência no que concerne aos cursos superiores, que, embora não estejam contemplados neste estudo, foram mencionados em alguns momentos por diretores (as) de colégios estaduais e reforçaram que existe intenção de divulgar apenas o nível de ensino não ofertado em suas instituições.

Lembramos que houve retornos explícitos sobre essas disputas no conteúdo obtido dos (as) diretores (as) do grupo interno e de um (a) estudante, além do que, não descartamos a possibilidade de que as recusas de participação por parte dos (as) diretores (as) convidados da rede estadual tenham sido motivadas por algum viés competitivo. Trata-se de uma barreira institucional importante e plausível do ponto de vista do orçamento público, haja visto que a destinação de alguns recursos para as escolas/colégios leva em consideração o quantitativo de estudantes, além do que se faz presente nestas instituições a busca por bons resultados em avaliações nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado pelos (as) estudantes concluintes.

A identificação de barreiras que se assentam em disputas entre pares que trabalham para o mesmo público - estudantes de ensino médio - não nos impele a fazer críticas aos (às) gestores (as) que se posicionam em defesa dos interesses de sua instância, visto que da mesma forma o fazem os da instância federal. Em vez disso, entendemos que a superação de relações conflituosas só será possível em situações nas quais ambos os lados ganham, notadamente, por meio de parcerias e projetos de extensão em comum. A expressão de que existe a intenção nesta parceria foi esboçada na consideração de DIR\_SEED18, o (a) qual sentenciou que "*por ser instituto federal, poderia contribuir bem mais para nosso município, com palestras e cursos para alunos e professores*".

Deixemos, ainda, o registro de que nem sempre prevalecem as disputas, haja visto que também tivemos relatos de estudantes sobre educadores (as) de suas escolas/colégios de origem, os (as) quais marcaram seu percurso escolar por tê-los (as) incentivado a buscar pelo IFPR para a continuidade dos estudos.

Concebemos que esse incentivo é um fator importante para que adolescentes pobres prossigam em novos caminhos educacionais e profissionais (algo defendido durante toda esta tese), contudo, ao se reduzir as barreiras apenas ao elemento "incentivo", o movimento que se faz é o de responsabilizar o indivíduo, dando a entender que o sujeito que não tentou estudar no IFPR não o fez porque não quis. Isso ficou evidente na resposta de um (a) diretor (a) que considerou que os (as) estudantes "optam" por trabalhar, em detrimento de prosseguir com os

estudos.

Nossos achados expostos no capítulo 3 impulsionam a pensarmos essas possibilidades para além do individual e meritocrático, e foi a partir disso que identificamos em nosso campo de pesquisa contradições já registradas por autores e autoras que se debruçam sobre as consequências do modo de produção ao qual estamos submetidos (as).

Quando falamos em **contradição**, o campo teórico das Ciências Sociais nos mostra que se trata de um conceito basilar que remete à estrutura capitalista, visto que a contradição máxima neste sistema em que nos inserimos é o fato de que trabalhadores e trabalhadoras que produzem valor, na forma de mercadorias, não têm direito de usufruí-las (SIQUEIRA, 2013, p. 212) e que a pobreza é resultado do próprio desenvolvimento do processo de produção (SIQUEIRA, 2013, p.294).

Ademais, concordamos com Siqueira (2013, p.163) que a contradição constitui uma categoria fundamental para analisar a pobreza na tradição marxista, sendo que só é possível entender a pobreza na sociedade capitalista em relação à contradição de classes.

A pobreza veio como pano de fundo desde o início desta tese, mas assumiu o protagonismo quando abordamos as “barreiras socioeconômicas” e percebemos que, para estudantes das frações mais pobres da classe trabalhadora, o acesso é reduzido, justamente, em razão de sua própria condição de estudantes das frações mais pobres da classe trabalhadora (a repetição é intencional).

É comum na sociedade capitalista a associação entre educação e a fruição de melhores condições de vida e concordamos com Tabac (2018) que a mesma [educação] é vista como uma das alavancas para mobilidade social. Todavia, historicamente, a educação disponibilizada às pessoas pobres consiste em “formações unilaterais de instrumentalização prática”, enquanto àquelas para as quais se reservam as funções de comando, “abrem-se as portas para a educação científica e cultural” (COSTA E MACHADO, 2021).

O ensino dos IFs, assim como das outras institucionalidades da Rede Federal, foi concebido com a proposta de oferecer elementos científicos e culturais simultaneamente a disciplinas básicas, na perspectiva marxista a qual, como nos lembra Trindade (2018, p.203), compreende “ensino tecnológico, de classe, politécnico e omnilateral”.

No entanto, os três grupos pesquisados - diretores (as) internos (as) ao IFPR, diretores (as) estaduais e estudantes do IFPR - nos indicaram que a manutenção de um (a) estudante em uma escola federal como o IFPR se torna um desafio para famílias pobres, para as quais a necessidade da inserção precoce no mundo do trabalho é iminente e conflita com a frequência nas aulas, bem como com a presença em atividades em mais de um turno.

Em casos nos quais predominam a urgência de contribuir com a renda da casa e a falta de recursos para priorizar os estudos, não resta outra opção que não a de interromper a educação formal ou, no máximo, se manter na escola de onde veio.

Ressalte-se que a mais essencial das necessidades, a alimentação, ainda que esteja contemplada nos editais de concessão do Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PACE), a principal modalidade de assistência estudantil do IFPR, de acordo com a Resolução IFPR n.9/2021 (IFPR, 2021b), não está materialmente presente nos *campi*, já que não existe disponibilidade de merenda ou lanche gratuito como acontece nas escolas/colégios estaduais. Segundo o Art. 9º da Resolução n. 9/2021 (IFPR, 2021b),

Art. 9º A concessão de auxílio no âmbito do PACE é destinada a custear parcialmente despesas com:

I - alimentação; e/ou

II - moradia estudantil; e/ou

III - material didático; e/ou

IV - transporte; e/ou

V - creche.

Todavia, o ingresso de estudante de renda compatível com o benefício da assistência estudantil não garante a concessão deste (a), visto que depende de uma tramitação própria, conforme regulamentação em edital específico para esta finalidade, o que fica evidente no Art. 10 do mesmo documento.

Art. 10. **O edital que regulará o programa para o exercício correspondente** deverá estabelecer quais auxílios serão ofertados, bem como fixar valores, período de vigência e os critérios de distribuição de auxílio entre os *campi*, conforme a demanda apresentada e a **disponibilidade orçamentária do IFPR** (Resolução IFPR n.9/2021 - grifos nossos).

Consoante à disponibilidade orçamentária, mostramos no capítulo 3 que este é um fator primordial às ações, contudo, que está sujeito a bloqueios das instâncias superiores, como o ocorrido em maio de 2022, quando a reitoria do IFPR emitiu nota advertindo para os riscos ao repasse para a assistência estudantil (IFPR, 2022a).

Além dessa assistência (de R\$320,00/mês, a estudantes contemplados em edital em 2022, como já informado no capítulo 3), existe apenas o recurso à alimentação feita pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (BRASIL, 2009b). De acordo com a página institucional do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), este programa repassou, em 2022, R\$0,36 (trinta e seis centavos de real) por estudante/dia (duzentos

dias letivos), para fins de alimentação escolar<sup>44</sup> (FNDE, 2022).

Desta forma, estudantes que não dispõem de suporte familiar para se alimentarem longe de casa até que recebam recursos do IFPR estão sujeitos a não terem essa necessidade básica atendida, portanto, propensos a um menor rendimento nos estudos ou a retornarem à instituição escolar de origem.

Outro elemento determinante para a frequência nas aulas - também previsto na Resolução n.9/2021 e, de igual modo, sujeito aos trâmites e ao orçamento existente - é o subsídio para o transporte até o *campus*. Isso porque as instalações físicas dos *campi*, frequentemente, estão localizadas em uma área periférica, em razão de terem sido implantadas em um terreno doado pelas prefeituras, portanto, distantes da maioria dos (as) estudantes de outras áreas periféricas.

Uma contradição levantada, a partir do relato de um (a) estudante, em um dos dois grupos focais (*ESTIFPR7*), foi que ao ingressar no IFPR, o benefício ao transporte escolar gratuito - ao qual fazem jus estudantes de escolas/colégios públicos que residem longe de escolas/colégios - deixou de ser concedido.

Encontramos a explicação para esse relato em documentos que regulamentam o transporte escolar no estado do Paraná. Primeiro, verificamos que no Sistema de Gestão do Transporte Escolar (SIGET), atualmente em vigor, “concentra, processa e disponibiliza os dados necessários à gestão do transporte escolar”, mas não faz qualquer menção a estudantes da Rede Federal.

O SIGET está contido no Plano de Transporte Escolar (PTE), criado em 2008 (SEED, 2014), de acordo com o qual “o estudante e/ou responsável que optar por matrícula em Instituição de Ensino diferente daquela indicada pela Secretaria de Estado da Educação, abdica do direito à utilização do transporte escolar”. Em nossa pesquisa, essa abdicação se materializou no relato de *ESTIFPR7*, quando este (a) mencionou que “*essa carta veio para eu ir para o [nome do colégio], que é uma escola perto, só que eu passei no IF, então eu iria para o IF*”.

Além desses documentos norteadores (SIGET e PTE), o Art. 3º da Resolução n. 777/2013 (SEED, 2013) estabelece que:

Art. 3.º Têm direito ao transporte escolar público os alunos da Educação Básica, da zona rural e urbana, matriculados **na Rede Estadual da Educação** e que residam a uma distância igual ou superior a 2.000 m (02 quilômetros) das escolas em que estão matriculados (grifo nosso).

<sup>44</sup> Confirmamos esse valor por estudante com a Pró-reitoria de Planejamento do IFPR, a qual é a responsável pelo repasse do recurso do PNAE aos *campi*. Em 2022, foram destinados R\$72,00 (setenta e dois reais) por estudante/ano.



Face ao exposto, entendemos que o (a) estudante ao (à) qual mencionamos perdeu o direito ao transporte escolar gratuito tanto pela opção por estudar em instituição de ensino diferente da indicada pela SEED PR quanto por sair do âmbito estadual e ingressar no âmbito federal. Em casos como este, na ausência de transporte escolar para vencer o percurso diário, é urgente a disponibilidade de um auxílio que subsidie o transporte urbano não-escolar, sob o risco de não-permanência dos sujeitos na instituição federal.

Além do fator socioeconômico, o fato de estudantes do mesmo nível de escolaridade, porém, de instâncias diferentes, não terem os mesmos direitos ao transporte escolar pode causar uma falsa ideia de que aqueles (as) que estudam na instância federal compõem um grupo que não necessita desse suporte (algo que, paradoxalmente, se distancia da intenção de preconizar estudantes pobres).

Ao extrapolar os limites da área urbana das cidades-sede, a preocupação com o transporte se torna ainda maior. Concebemos que a distância se constitui em um dificultador ainda mais proeminente para estudantes que moram em outras cidades e para seus pares que residem nas áreas rurais, bem como que a influência das barreiras territoriais e de deslocamento é maior quanto mais distante e mais tortuoso for o percurso entre a instituição e a moradia do (da) estudante.

Distâncias e deslocamento nos remetem à territorialização, tão destacada no projeto dos IFs, mas que não tornou o IFPR tão próximo do público prioritário quanto se presumia. Em parte, houve uma descontinuidade da expansão nos governos pós-*impeachment* de 2016, que fez com que a ampliação da Rede Federal quase estacionasse, no que diz respeito ao número de *campi* e de vagas em todo o país. De acordo com informações do Ministério da Educação (Portal do Ministério da Educação, 2016) e da Plataforma Nilo Peçanha (anos 2017 a 2021), enquanto de 2003 a 2016, foram criados 504 unidades da Rede Federal<sup>45</sup>, em uma média de 36 novas unidades por ano (cálculo nosso), de 2017 a 2021, foram entregues à população apenas 13 unidades, em uma média de 2,6 por ano (cálculo nosso).

Verificamos em publicações sobre a criação de novas unidades da Rede Federal e em dados oficiais que, de fato, a oferta dessas instituições caminhava a passos largos até os primeiros movimentos da mencionada ruptura política. Como exemplo, Rosa (2017) informa que a ampliação e consequente disponibilização de vagas em cursos técnicos federais para territórios que não dispunham dessa oferta em suas proximidades teve seu ápice com a criação de 214 e 208 unidades de Institutos Federais, respectivamente, nos dois governos de Luís Inácio

<sup>45</sup> Considere-se nas institucionalidades IFs, CEFETs, Escolas técnicas vinculadas a universidades federais e Colégio Pedro II.

Lula da Silva (PT, 2003-2010) e no primeiro de Dilma Vana Rousseff (PT, 2011-2014).

Oliveira (2019) investigou como se deu essa distribuição até 2014 e verificou a direta proporcionalidade entre o crescimento quantitativo e a densidade demográfica (exceto em Goiás, Pará, Amazonas, Tocantins, Mato Grosso e Roraima), ainda, com crescimento significativo nos estados que apresentavam maior carência em indicadores sociais, econômicos e educacionais.

Ainda que tenha ocorrido uma desaceleração na expansão após o período Lula/Dilma, quando nos referimos apenas a *campi* de IFs (desconsiderando as outras institucionalidades da Rede Federal), em 2022, existem 602 unidades de IFs no Brasil (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2022). Nesse sentido, pode-se dizer que existe um *campus* de IF a cada nove ou dez municípios brasileiros (considerando as 5570 cidades existentes em 2022) e um *campus* a cada quatorze ou quinze municípios no Paraná (considerando os 27 *campi* e 399 cidades existentes no mesmo ano) (IBGE, 2022).

Embora não existam dados censitários consolidados atuais, é possível mensurar, com base na estimativa de população de 2020 - 213,3 milhões de habitantes no Brasil e 11,6 milhões de habitantes no Paraná (IBGE, 2021b) - que há, em média, uma unidade para cada 355 mil habitantes e uma unidade para cada 430 mil habitantes, no Brasil e no Paraná, respectivamente.

Tais números se mostram expressivos não apenas quando comparados às dezenove precursoras escolas de Aprendizizes Artífices que deram início à Rede Federal, do longínquo ano de 1909, mas também ao total de 140 escolas profissionais existentes em 2002 (COLOMBO *et al.*, 2019, p.310) ou de 144, até o recente ano de 2005 (PACHECO E REZENDE, 2009), antes das iniciativas para a expansão.

Isso porque, a partir de dados populacionais de 1900 e 2000, que apontam para populações de 17 milhões e 170 milhões de habitantes no Brasil (IBGE, 2006, p.11), respectivamente, vê-se que havia em torno de uma unidade da Rede Federal para cada 900 mil pessoas quando do surgimento das Escolas de Aprendizizes Artífices e uma para cada 1.2 milhão de pessoas em 2003, ou menos ainda, considerando o cálculo com dados do censo mais próximo. Quanto à capilaridade, em 2017, 90,2% das unidades estavam instaladas fora das capitais e 35,8% em municípios com menos de 50 mil habitantes (MILLIORIN E SILVA, 2020).

À luz desses dados bibliográficos e documentais referentes à territorialização, reconhecemos que, mesmo após um período estacionário na expansão, o incremento no número de vagas foi visível quando comparado à história da EPT no Brasil, devendo ser mantido, e quiçá, ampliado. Contudo, entendemos que, em um território tão vasto como o brasileiro, não há como se aproximar de tantas localidades.

Ao nosso ver, uma importante ação de assistência estudantil para aproximar os *campi* do público que mais necessita deste suporte, é a implantação de moradias estudantis administradas pela instituição de ensino, assim como adotada por outros institutos federais do Brasil, mas que ainda não está disponível no âmbito do IFPR. Na ausência deste serviço, é essencial a disponibilidade de transporte gratuito ou subsidiado pela instituição, para que o deslocamento do domicílio ao *campus* seja viabilizado<sup>46</sup>.

Outra contradição referente ao deslocamento - além da que concerne ao transporte escolar gratuito não contemplar o IFPR, também gratuito - foi que o meio mais mencionado pelos (as) estudantes, para chegar ao IFPR, foi o veículo coletivo intitulado “van”. Este consiste em um serviço exclusivamente privado e se converte em uma contradição quando o público central da instituição em estudo é o das frações mais pobres da classe trabalhadora.

Ao adentrarmos na seara público x privado, outro paradoxo é a existência de cursos preparatórios particulares para a prova do IFPR, tanto presenciais como à distância e facilmente encontrados em uma busca na *internet* - portanto, passíveis de serem feitos em qualquer município do estado. Trata-se de uma estratégia integralmente da esfera privada que aumenta as possibilidades de ingresso de estudantes que fazem jus a concorrer por cotas por estarem matriculados na rede pública de educação, mas que dispõem de tempo em contraturno e podem arcar com os custos desse preparo (ou seja, não pertencem às frações mais pobres).

Reafirmamos nosso entendimento de que a natureza do IFPR é inclusiva - para tal, nos embasamos nos documentos norteadores das reservas de vagas e da discricionariedade dos (as) gestores (as) locais sobre sua ampliação nos processos de seleção. Contudo, alguns relatos obtidos nos mostraram que, contrariamente, a falta de identificação ou pertencimento com a instituição ainda afasta alguns estudantes, seja antes do ingresso, seja na permanência que impede o êxito.

Essa falta de identificação de alguns estudantes com o IFPR ficou explícita em frases como “*Segundo os que retornaram, não se sentiram bem no IF*”, “*nossa escola é de classe baixa onde muitas vezes acabam não dando conta*”, declaradas por diretores (as) de colégios estaduais, bem como do tipo “*Eu achava que era uma instituição de elite*”, “*medo da cobrança dos estudos da instituição*”, “*O difícil não é a prova, o difícil é se manter no IF*”, trazidas por estudantes, entre outras mostradas no capítulo 3. Trata-se de um conjunto de elementos que, por não trazerem elementos materiais (como ocorre com os de ordem institucional, territorial e

<sup>46</sup> Como exemplo de moradia estudantil disponível na Rede Federal, mencionamos a mantida pelo campus Santa Rosa do Sul, do Instituto Federal Catarinense (IFC) (IFC, 2022) e a mantida pelo campus Salinas, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) (IFNMG, 2022).

socioeconômica) nos remete ao que denominamos “barreiras invisíveis/simbólicas”.

Em uma tese amparada no referencial marxista e inserida no âmbito das Ciências Sociais, como a que ora apresentamos, seria uma contradição conceber essa falta de identificação, por parte dos sujeitos para os quais se preconiza o ingresso no IFPR, sob um enfoque individual.

Ao invés disso, a vemos como o resultado de condições socialmente determinadas, como exposto por Lukács (2018, p.510),

Não se deve jamais esquecer que mesmo as decisões imediatamente puramente pessoais ocorrem sob condições sociais concretas, são respostas a questões que delas emergem. Por toda essa entrelaçabilidade indissolúvel do social com o pessoal, o fato de se uma resolução alternativa imediatamente brota de motivos pessoais, ou é já imediatamente determinada socialmente, se é intencionalmente determinada, tem um significado objetivo também para a sua apreciação social.

Souza (2012) explica que foi Marx quem percebeu a existência de uma dimensão simbólica de dominação no sistema capitalista que independe da existência de um grupo especializado de pessoas para se legitimar, diferente do que ocorre em estruturas não capitalistas (o clero no ocidente, os brâmanes na Índia, por exemplo). Ainda segundo o autor, em vista disso, nos países capitalistas como o nosso, a legitimação da ordem vigente (de dominantes sobre dominados) se dá por uma “ideologia espontânea”, a qual continua a nos desafiar até hoje (SOUZA, 2012).

Nossa preocupação, em vista da ausência de familiaridade com os espaços escolares do IFPR, aqui detectada, é que, por uma dominação simbólica, se mantenham afastados indivíduos que tradicionalmente já não ocupam as instituições federais, enquanto isto é feito pelas classes que já se apropriaram destas, e o fazem ainda mais naquelas que se destacam por indicadores educacionais<sup>47</sup>.

Concebemos que essa apropriação da instituição por grupos que não são, propriamente, os que mais se beneficiarão da educação integral promovida pelos IFs, no quesito mobilidade social, contribui para que barreiras simbólicas subsistam. Ainda, concordamos com Gonçalves; Gonçalves (2010, p.96), que uma ruptura com essa apropriação só é possível com a união de um grupo de agentes que, no caso aqui em estudo, é o dos (as) estudantes das frações mais pobres.

Face a isso, ao nosso ver, é a ocupação desses espaços educacionais por agentes vindos das classes populares que fará com que as identidades vindas de outras regiões sejam

<sup>47</sup> Como exemplo desses indicadores, podemos mencionar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA 2018, publicado pelo Inep (2019a, p.142,145), que avaliou a educação em 79 países e apontou para resultados, visivelmente, mais satisfatórios nas instituições particulares e federais quando comparado com estaduais e municipais do Brasil (tanto em condições oferecidas quanto em desempenho estudantil).

reconhecidas e promovam o sentimento de pertencimento. Dito de outra forma, esforços para trazer o público que ainda não se reconhece como estudante do IFPR são fundamentais para que ocorra uma espécie de retroalimentação na ocupação de seus espaços, em um movimento que já se observa com mais nitidez em algumas universidades públicas, onde a desigualdade sempre foi mais escancarada.

No caso dos IFs, com a particularidade da proposta de educação integral, que visa formar cidadãos críticos, livres e aptos a pensarem um novo projeto de sociedade, essas instituições causam estranhamento em alguns sujeitos habituados com a educação tradicional, unidirecional professor (a)/ aluno (a), e que não tem como premissa romper com a separação entre os que se formam para comandar e os que são instruídos para executar. Isso ficou aparente no relato do (a) participante de grupo focal ESTIFPR1B, o (a) qual mencionou que teve colegas que desistiram de permanecer no IFPR, segundo ele (a) porque “*eles não estavam gostando muito de como estava acontecendo lá dentro*” e “*eu acho que eles não gostaram de como era o IF dentro*”.

O ambiente escolar é o setor social que melhor pode absorver pautas de interesse dos segmentos mais oprimidos e marginalizados da sociedade (CASTRO, 2019, p.310). Nessa seara, um exemplo de aplicação didática é o desenvolvido no conteúdo de disciplinas na área de humanas, como a Sociologia, já discutida na literatura por Costa e Machado (2021), as quais esclarecem que:

O conceito de Ensino Médio Integrado pressupõe divergência com o encaixe justaposto de conteúdos gerais e específicos a cursos técnicos. A disciplina de Sociologia pode ajudar na efetivação prática dessa integração curricular. Por ser uma ciência nova, ela também está em trânsito no diálogo com os diferentes elementos que integram acontecimentos, instituições, o mundo da tecnologia e do trabalho, reconhecendo-se no contexto das práticas sociais o que vem a favor dessa integração.

Ademais, é exatamente “como espaço para o estranhamento e a desnaturalização da realidade social que as aulas de Sociologia podem promover novas atitudes cognitivas e contribuir para a emancipação humana” (COSTA E MACHADO, 2021).

Concordamos que é em face desse potencial que as instituições educacionais têm de abrir espaços para debates contrários aos interesses do capital que surgem os movimentos reacionários voltados a intervir diretamente no processo educacional (CASTRO, 2019, p.310).

Em vista disso, vemos com preocupação a disseminação de ideias fantasiosas, em voga nos últimos anos, que tentam colocar as instituições de ensino em posição contrária à busca pelas famílias brasileiras, e a qual se torna especialmente nociva quando influencia a desistência

de estudantes pobres de frequentarem universidades e IFs e entrega novamente as vagas aos grupos que sempre as ocuparam.

Quando pensamos nos esforços necessários para melhorar a inclusão, nos referimos a ações que reduzam as contradições entre o direito educacional legalmente constituído e a efetiva fruição desse direito no IFPR. Embasados pelas informações obtidas ao longo do estudo, entendemos que essas ações não se restringem ao âmbito institucional - ainda que, em grande parte, sejam de responsabilidade deste.

No âmbito que extrapola os limites intra institucionais, defendemos que é relevante a participação de outras instâncias de governo, da sociedade civil, de atores envolvidos com a educação, de organizações não-governamentais que tenham maior acesso a bairros periféricos, a indígenas, a pessoas com deficiência, a movimentos de famílias de trabalhadores (sem-terra, sem-teto, por exemplo), entre outros. Contudo, em nosso estudo, essas organizações apareceram nas respostas de apenas um (a) diretor (a) interno, o (a) qual mencionou que conta com o apoio de comunidades quilombolas e indígenas para divulgar o processo seletivo do *campus* pelo qual é responsável.

Para além dos âmbitos institucional e interinstitucional, a ampliação do acesso de estudantes pobres no IFPR está condicionada à superação - ou, pelo menos, à minimização - das barreiras territoriais, socioeconômicas e simbólicas, às quais, mesmo com a existência de vagas reservadas, são determinantes ao levarem ao distanciamento desse público preconizado. Por vezes, duas ou mais dessas barreiras se interseccionam, dificultando ainda mais o usufruto do direito educacional desses sujeitos a ingressarem e permanecerem nos *campi* da instituição pesquisada.

#### 4.2 INTERSECÇÕES ENTRE AS BARREIRAS RESIDUAIS AO ACESSO

A consolidação de nossa pesquisa de campo ocorreu com o agrupamento, nas quatro categorias de barreiras residuais já apresentadas (institucionais, territoriais / de deslocamento, socioeconômicas e simbólicas), dos fatores percebidos como aqueles que dificultam ou impedem o acesso e a permanência nos cursos técnicos integrados do IFPR. Todavia, constatamos que essas categorias não são estanques, tampouco isoladas, de forma que, em alguns momentos, foi impossível estabelecer os limites de cada uma.

Face a isso, defendemos que, além da influência provocada por cada barreira residual na fruição do direito educacional ao IFPR, existe, ainda, um componente interseccional importante, apontado nas imagens geradas pela ferramenta informatizada utilizada (Iramuteq) e confirmado pela análise do conteúdo. A essa espécie de entrelaçamento entre uma ou mais

barreiras, propomos chamar de "intersecções entre as barreiras residuais".

Interpretamos que, em alguns aspectos, é possível visualizar intersecções entre todas as barreiras, ainda que algumas sejam mais explícitas do que outras, notadamente as de ordem material<sup>48</sup>.

No primeiro contato com a instituição, a banca de heteroidentificação, aplicada a estudantes que se autodeclaram pretos (as)/pardos (as)/índigenas, e já abordada sob a ótica das contradições, compreende elementos que se constituem em barreiras residuais ao acesso e que se interseccionam: a não-inscrição, por parte de estudantes, para o componente racial das cotas ou o não comparecimento na banca de verificação da autodeclaração, que ocorre alguns dias antes da prova escrita, condicionam o direito a concorrer pelas cotas raciais, contudo, o que leva a uma dessas duas alternativas (não-inscrição ou não-comparecimento) pode estar intrínseco a qualquer uma das quatro categorias de barreiras elencadas nesta tese.

Podemos concebê-las como inerentes às **barreiras institucionais** se a decisão de não se inscrever por cota racial for resultante da falta de informação sobre esse direito, bem como sobre o procedimento correto para pleiteá-lo (em decorrência da comunicação insuficiente entre a instituição e o público preconizado).

Ainda, não-inscrição ou não-comparecimento se inserem em qualquer uma das demais barreiras residuais, pelos seguintes motivos: nas **barreiras territoriais/de deslocamento** quando provocados pela dificuldade de chegar ao *campus* no qual será submetido (a) à banca/comissão (em razão da distância física e/ou pela indisponibilidade de transporte urbano, rural ou intermunicipal)<sup>49</sup>; nas **barreiras socioeconômicas**, tanto se não dispuser de recursos financeiros para subsidiar o meio de transporte quanto se não houver disponibilidade para comparecer ao local da convocação no horário agendado (seja por parte do (a) próprio (a) candidato (a) ou de seu/sua responsável legal, em caso de estudante trabalhador (a) ou menor de 18 anos, respectivamente) e nas **barreiras invisíveis/simbólicas** quando o (a) estudante não está convicto (a) de sua raça/cor e o risco de indeferimento o (a) induz a não se autodeclarar.

Após o ingresso, é obrigatória a presencialidade diária a todos (as) os (as) estudantes com matrícula ativa nas atividades curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPR. Face a isso, se evidencia uma intersecção entre as barreiras territoriais/de deslocamento e as barreiras socioeconômicas.

<sup>48</sup> Priorizamos o termo "intersecções" com vistas a não induzir a equívocos com a matriz teórica das Ciências Sociais denominada "Interseccionalidades", a qual traz como elemento fundante o feminismo negro - algo que não trazemos em nossa pesquisa, ainda que o componente raça/cor preto (a)/pardo/(a) esteja muito presente.

<sup>49</sup> No período de pandemia (processo seletivo 2020/2021), as bancas de heteroidentificação foram realizadas por videoconferência, retomando a presencialidade no processo seletivo 2021/2022.

A distância a ser percorrida diariamente para garantir a frequência nas aulas exige de muitos (as) dos (as) estudantes que ingressam na instituição pesquisada uma mudança na dinâmica do deslocamento, salvo em casos de sujeitos que residem nas proximidades do *campus*. Isso porque é comum que estudantes matriculados (as) em escolas/colégios estaduais frequentem as aulas em seu próprio bairro ou em outro não muito distante.

Para vencer as distâncias, existe transporte coletivo intramunicipal (em perímetro urbano) nos oito municípios pesquisados, de acordo com dados oficiais dos municípios brasileiros (IBGE, 2020b), e, de forma complementar aos nossos achados obtidos do *corpus* analisado, verificamos que este tipo de transporte só não está disponível em dois municípios que sediam algum dos *campi* em todo o Paraná, mas que têm uma população não superior a 20 mil habitantes. Considere-se, contudo, que se trata de um serviço oneroso aos (às) usuários (as) e que ficou explícita a preocupação com este custo nos discursos dos (as) participantes dos grupos focais.

Nesse sentido, entendemos que, em casos nos quais as famílias dos (as) estudantes não conseguem arcar com os custos de transporte (seja ele qual for), às próprias expensas ou com ajuda da assistência estudantil para esta finalidade, as barreiras territoriais se tornam um impeditivo definitivo ao ingresso e à permanência na instituição pesquisada. Isso porque, na ausência de recursos que subsidiem os custos com deslocamento, o (a) estudante só poderá frequentar as aulas se morar muito próximo ao *campus* e isso, via de regra, afasta todos (as) os (as) que residem em outras localidades.

Dessa forma, entendemos que a intersecção existente entre as barreiras territoriais/de deslocamento e as barreiras socioeconômicas se torna mais restritiva quanto maior for a distância a ser percorrida da casa até o *campus* do IFPR, bem como quanto menor for a renda familiar do (a) estudante desta instituição para mantê-lo (a) no percurso durante todo o curso. Diante disso, a capilaridade da Rede Federal é um fator dos mais importantes para entendermos as barreiras territoriais que reduzem o acesso.

Levantamento de Milliorin e Silva (2020), que trata da capilaridade dessa rede, constatou que, no ápice da expansão (até 2014), houve 425% de aumento de unidades em áreas urbanas e de 132% em áreas rurais, ou seja, três vezes menos nestas últimas - ainda que também tenha sido um quantitativo expressivo.

Em termos de dimensionamento territorial, o mesmo estudo de Milliorin e Silva (2020) mostrou que a proporcionalidade populacional brasileira até 2014 era de 84,7% e 15,3% de habitantes em área urbana e rural, respectivamente - esta última já reduzida em relação ao percentual informado em publicação de Vendramini (2007), então de 19%.



Essa ascensão da população urbana em detrimento da rural, nos últimos anos, ao nosso ver, pode ser entendida como decorrente do fenômeno da penetração do capitalismo no campo, abordado por Vendramini (2007), o qual, segundo a autora, também faz com que as fronteiras entre urbano e rural não sejam identificadas e observadas nitidamente na literatura.

A despeito de semelhanças e diferenças, tanto as populações urbanas quanto as rurais estão sujeitas a problemas como desemprego, trabalho precário, intenso, informal e carência de políticas públicas que os amenizem, entretanto, ao adentrar na seara da educação para a classe trabalhadora, o que diferencia ambos os territórios é o imprescindível reconhecimento da luta das pessoas em permanecer produzindo e vivendo na área rural (VENDRAMINI, 2007).

Nesse sentido, o que se busca com a educação no campo não é a mera reprodução das escolas urbanas no ambiente rural, visto que 'o campo' remete à ideia de uma escola que seja vinculada à 'vida real' daquele lugar e que contemple diversas dimensões formativas e articule o conhecimento com práticas de trabalho, cultura e luta social (CALDART, 2009).

Feitas essas considerações, informamos que nossa pesquisa não adentrou nas áreas rurais por ser no ambiente urbano (com educação voltada a estudantes da cidade) que, fundamentalmente, estão os *campi* do IFPR, ainda que uma aproximação curricular importante seja feita, por meio de cursos técnicos da área de recursos naturais (agricultura, agroecologia, agropecuária e aquicultura), ofertados em algumas unidades (IFPR, 2022b).

Reconhecemos que este recorte territorial exclusivamente urbano é uma limitação deste estudo, haja visto nem sempre representar a realidade de estudantes residentes nas áreas rurais no que concerne às barreiras que estes (as) enfrentam para ingressar e permanecer na instituição pesquisada.

Outra limitação seria inferir, de forma simplista, que existe subordinação entre as barreiras - territoriais/de deslocamento provocadas pelas socioeconômicas ou vice-versa, por exemplo. Siqueira (2013, p.205-212) nos adverte quanto a essas associações ao apontar que, na literatura sobre pobreza, de fato, existe uma abordagem "territorial/grupal", contudo, ainda assim, segundo a autora, não é possível explicar a pobreza pela variável território em razão da mesma ser decorrente do processo de produção capitalista.

Uma vez que não cabe uma relação causa-efeito que não a estrutural (capitalismo como causa), podemos pensar as distâncias e o deslocamento no que se refere ao desgaste pelo qual passam as frações mais pobres da classe trabalhadora para acessarem muitos pontos das cidades nas quais residem, mesmo os mais essenciais à sua sobrevivência (seus locais de trabalho). Nesse sentido, o autor francês Henri Lefebvre nos chama a atenção para o fato de que:

Basta abrir os olhos para compreender a vida cotidiana daquele que corre de sua moradia para a estação próxima ou distante, para o metrô super lotado, para o escritório ou para a fábrica, para retornar o mesmo caminho e voltar para casa a fim de recuperar as forças para recomeçar tudo no dia seguinte (LEFEBFRE, 2011, p.118).

Especialmente por se tratar de estudantes que estão na faixa etária adolescente, além do desgaste físico, a distância pode torná-los (as) mais vulneráveis a situações de insegurança durante o percurso até o *campus*, o que pode acarretar em um desestímulo, individual ou familiar<sup>50</sup>, à inscrição.

Um ponto importante em nosso *corpus* de pesquisa dos grupos focais é que todos (as) os (as) participantes que relataram morar longe da instituição superaram as barreiras territoriais e de locomoção de alguma forma, haja vista sua permanência nos cursos até o momento pesquisado, mas isso não é a realidade de muitos estudantes brasileiros - alguns (as) dos (as) quais foram trazidos como exemplos nas narrativas.

O que entendemos em relação a este tipo de barreira residual foi que uma forma de transpô-la é o acesso a condições de transporte que possibilitam que o percurso seja realizado, inteiramente, em segurança e com algum conforto, e esse tipo de serviço exige recursos materiais para subsidiá-lo.

Já informamos que o meio de transporte “*van*” foi o mais mencionado nos grupos focais, portanto, o preferido para realizar esta função. Contudo, se trata de um serviço de locomoção privado, incomum para a realidade das frações mais pobres e pouco visto em circulação em regiões em que predominam vias não pavimentadas.

O problema do deslocamento é minimizado, ou até mesmo eliminado, em caso de estudantes que residem nas proximidades do *campus*. Contudo, entendemos, a partir de nossos resultados, que, mesmo que este *se* localize em uma região periférica da cidade, é possível que seus espaços constituam uma espécie de “ilha”, isolada da realidade da população do bairro ou da região atendida.

O estranhamento esboçado nos relatos assume uma conotação simbólica que se intersecciona com a territorial, à medida que a identidade da população do bairro de residência (refletida no colégio/escola anterior) não é encontrada na nova instituição, o IFPR, e isso pode acontecer mesmo com a população residente no mesmo bairro do *campus* se este espaço (com todo o seu aparato educacional) não entrar na realidade das pessoas que lá residem.

Consoante a isso, concordamos com Sarti (2011, p.130), a qual considera que “na periferia estão não apenas os bairros pobres, mas os bairros dos pobres” - em uma alusão à

<sup>50</sup> Trazemos a família ao debate tanto por se tratar de estudantes menores de 18 anos, sem autonomia legal para decidirem em que instituição estudar, quanto pela influência nata que esta exerce sobre os sujeitos.

identidade deste grupo de pessoas - e acrescentamos que antes da identidade da instituição ser inculcada na vida dos (as) estudantes pobres, a identidade dos (as) estudantes pobres deve ser absorvida pela instituição.

Assim, ao mesmo tempo em que barreiras territoriais, socioeconômicas e simbólicas se inter-relacionam, vemos claramente outra intersecção com a outra categoria elencada nesta pesquisa, a das barreiras institucionais, visto que é esse o âmbito de atuação do poder público.

Em vários momentos já trouxemos a responsabilidade da institucionalidade IFPR em proporcionar meios de ampliação do acesso e da permanência, mas vemos como essencial, ainda, envolver outras instâncias do poder público, para que contribuam com o suporte social aos (às) estudantes, quando necessário, uma vez que estes (as) não saem da rede pública de ensino quando ingressam na instituição aqui em estudo.

Se mesmo o poder público não considerar estudantes do IFPR como fazendo parte do grupo social no qual estão seus pares que estudam nas instituições de ensino estaduais, não se pode esperar que a sociedade os veja desta forma. Conseqüentemente, isso tende a se estender a alguns (as) dos (as) estudantes que fazem jus ao direito a ingressar no IFPR por cotas - ou seja, de não se identificarem com o grupo que, efetivamente, frequenta a instituição.

Outro elemento que agrava o acesso e a permanência do público que mais se pretende incluir também é de ordem institucional, mas no aspecto humano das relações dos atores que interagem dentro da instituição - estudantes, técnicos (as) - administrativos (as) e docentes.

Já mencionamos que sujeitos que não pertencem a determinado espaço e tentam adentrá-lo podem ser afetados por um sentimento de estranhamento com o novo ambiente e as novas interações humanas, mas, para além disso, a maneira com que são recebidos (as) pelos atores tidos como hierarquicamente superiores (especialmente no ambiente da sala de aula) que integram esse campo, pode representar a diferença entre permanecer ou evadir-se. É daí que detectamos o risco desses atores, como agentes da instituição, edificarem novas barreiras ao invés de demolir as já existentes.

Para Barbosa; Machado e Afonso (2020), o que se espera no ensino médio integrado é a existência de docentes que se tornem parceiros (as) dos (as) estudantes em seus projetos de vida, como uma peça fundamental na construção de uma sociedade humanizada, respeitosa dos direitos humanos e atenta ao desenvolvimento das potencialidades humanas.

Nesse sentido, Machado (2011) esclarece que a formação de professores (as) é decisiva para que os preceitos da interiorização e da democratização da educação se efetivem "com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável", ainda que se trate de um desafio constante.

Em nossa tese, acreditamos que o entendimento da profundidade do trabalho na educação técnica e tecnológica, por parte dos (as) professores (as) - obtido, em grande parte, a partir de formações pedagógicas continuadas, especialmente para grupos com maiores atrasos no aprendizado - pode ser determinante para inibir a construção de barreiras invisíveis/simbólicas.

Um ponto importante de ser lembrado é que se trata de estudantes menores de dezoito anos (a maioridade legal brasileira), dependentes dos pais/mães/responsáveis, portanto, com pouco ou nenhum arbítrio quanto à sua própria permanência. Face a isso, lembramos que o campo das Ciências Sociais dispõe de obras basilares que abordam a importância da família (consideramos todas as conformações familiares existentes) para as decisões dos indivíduos e para a vida em sociedade.

Como referência contemporânea brasileira, Sarti (2011, p.9) vê a família como um norteador simbólico que estrutura a vida material e afetiva dos sujeitos, ordenando e organizando formas de pensar e viver. Segundo a autora, "ter a família como referência simbólica significa privilegiar a ordem moral sobre a ordem legal" e nesse universo moral se constitui uma cadeia de relações que estabelecem como obrigações entre os sujeitos "dar", "receber" e "retribuir" (SARTI, 2011, p.139).

Trata-se de considerações que foram visualizadas neste estudo, ilustradas pelo sentimento de deixar a mãe orgulhosa, presente na fala de ESTIFPR7, na comemoração com churrasco de ESTIFPR3b e da alegria em dobro da família de ESTIFPR3a, quando dois de seus membros ingressaram em novos níveis de ensino formal.

Reconhecemos que uma limitação observada em nosso estudo foi a ausência de participação de estudantes indígenas e/ou com deficiência nos grupos focais, a qual percebemos como um reflexo da presença menos frequente de estudantes pertencentes a esses grupos nos locais pesquisados. Cabe mencionar que se trata de dois grupos atendidos pelas cotas que não ocupam a totalidade das vagas destinadas a eles, de acordo com informações dos gestores e de dados oficiais, apresentados no capítulo 2.

Especificamente no que se refere aos povos indígenas, concordamos com De Lemos (2015) que, embora seja inegável o avanço promovido pela Lei de Cotas para a inclusão, é crucial que os critérios adotados para ingresso desse grupo se adequem à sua realidade e às especificidades de suas tradições e conhecimentos anteriores. Isso porque a prova escrita aplicada a estudantes indígenas é a mesma aplicada a todos (as) os (as) demais candidatos (as), os (as) quais foram alfabetizados (as) em língua portuguesa e seguem costumes e tradições que em nada se assemelham aos (às) que tiveram seu *habitus* construído em espaços indígenas

(especialmente nas aldeias).

Em relação ao grupo das pessoas com deficiência, concebemos que estas se deparam diariamente com obstáculos que as deixam em desvantagem em relação a seus pares sem deficiência. Em nosso estudo, vemos como mais proeminentes as barreiras territoriais e de deslocamento, principalmente, quando se trata de deficiência de ordem física ou visual, além do que, quando imbricadas com condições socioeconômicas precárias e em meio a uma infraestrutura que não atenda às necessidade de estudantes com quaisquer deficiências, a permanência se torna ainda mais dificultada.

Acrescente-se a isso a interferência das barreiras invisíveis/simbólicas, exteriorizadas pelo estranhamento com o campo no qual ingressam, e teremos o perfeito cenário de exclusão, ao invés de inclusão desses (as) estudantes.

Ao retomarmos o referencial teórico marxista, o qual subsidia esta tese, e pensarmos os resultados da pesquisa bibliográfica e documental (capítulos 1 e 2) à luz da categoria trabalho e educação, bem como dos conceitos de politecnia e omnilateralidade, ratificamos que o IFPR traz em sua gênese a intencionalidade de oferecer educação aos (às) filhos (as) da classe trabalhadora.

Em face dos resultados de nossa pesquisa de campo (capítulo 3), verificamos que a instituição pesquisada dispõe de recursos institucionais capazes de impulsionar esse processo educativo, mas que para que este direito se efetive para as frações mais pobres da classe trabalhadora, há que se agir sobre as barreiras residuais que restringem o acesso deste público, a partir do reconhecimento das contradições e intersecções aqui abordadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objeto de estudo as barreiras residuais ao acesso e à permanência de estudantes de grupos preconizados pela Lei de Cotas nos cursos integrados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), notadamente planejados para atender às frações mais pobres da classe trabalhadora. Dos 38 IFs presentes em todo o Brasil, selecionamos o Instituto Federal do Paraná (IFPR), o qual disponibiliza 80% de suas vagas a estudantes que, há décadas, pouco acessam as instituições federais de ensino.

As raízes desta tese nasceram de uma inquietação profissional que se converteu em questionamento acadêmico, em um movimento que, diferentemente da maioria das pesquisas de pós-graduação, surgiu do empírico em direção ao teórico. A partir disso, foi devido o distanciamento proposital da ‘ilha IFPR’ (em uma referência ao conto do lusitano José Saramago), que o olhar de servidora abriu espaço para o mergulho no objeto de estudo, então, na condição de pesquisadora.

Nosso problema de pesquisa partiu da hipótese de que estudantes das frações mais pobres da classe trabalhadora ainda se deparam com fatores que dificultam ou impedem o acesso ao IFPR, mesmo após o marco legal da Lei de Cotas.

O primeiro objetivo foi conhecer a institucionalidade dos IFs (as instituições que os antecederam, sua posição na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, seu propósito de educação e referenciais teóricos orientadores) e a Lei de Cotas, a qual consiste no mecanismo mais abrangente de ampliação do acesso a grupos preconizados. Nos debruçamos sobre o IFPR com vistas a conhecer suas particularidades e a operacionalização da reserva de vagas em seus processos de seleção de estudantes.

Por meio da pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas, vimos que a primeira década do século XXI trouxe uma visível ampliação do número de vagas na área da educação profissional, técnica e tecnológica, partindo de uma proposta de ensino integral diferente de suas antecessoras. Na segunda década, a Lei de Cotas, de abrangência nacional, conseguiu abalar as estruturas da principal barreira ao acesso da classe trabalhadora em instituições que historicamente eram ocupadas pelas classes dominantes - que era o processo de seleção exclusivamente centrado no mérito.

Os três instrumentos mencionados nos subsidiaram no sentido de entendermos qual a proposta de educação que a institucionalidade dos IFs preconiza e para que grupos sociais esta foi pensada, além de nos mostrarem como tem sido a dinâmica institucional do IFPR para atrair e manter esses grupos até se formarem.

Contudo, também entendemos que a ruptura com o sistema vigente, o qual privilegia alguns grupos em detrimento de outros, não ocorre sem que muitos movimentos tenham que ser realizados e muitas batalhas (ainda que simbólicas) precisem ser travadas, tampouco sem a necessidade de vigilância contínua, a fim de que não haja retrocessos nos direitos já conquistados pelas classes exploradas.

Os dados quantitativos, ainda na pesquisa documental, nos mostraram que existe dificuldade em ocupar todas as vagas destinadas a estudantes dos grupos prioritários por quem lhes são de direito. Mas, foram os achados qualitativos, tão caros para a pesquisa em Ciências Sociais, que nos mostraram o porquê dessa dificuldade, mesmo com uma distribuição de vagas nitidamente voltada à inclusão social.

Em face da hipótese de que ainda há muito por fazer para garantir que as desigualdades sejam reduzidas, nos lançamos ao segundo objetivo: circunscrever as barreiras que ainda permanecem e dificultam o acesso de estudantes que fazem jus às cotas nos cursos integrados do IFPR, as quais denominamos barreiras residuais. Para isso, utilizamos questionários direcionados a diretores (as) internos (as) e externos (as) ao IFPR, bem como realizamos grupos focais com estudantes que ingressaram por cotas.

Entendemos que a originalidade da pesquisa a qual ora apresentamos vem, em grande parte, da confluência desses três grupos, os quais estão em posições diferentes, portanto, dispõem de campos de visão heterogêneos sobre as barreiras residuais ao direito educacional de estudantes pertencentes às frações mais pobres da classe trabalhadora à instituição pesquisada.

A análise do conteúdo proveniente dos achados, feita pelo método de Bardin, nos subsidiou a elencar essas barreiras em quatro categorias: barreiras institucionais; barreiras territoriais e de deslocamento; barreiras socioeconômicas e barreiras invisíveis/simbólicas.

Foram os retornos de 39 participantes da pesquisa de campo que nos permitiram comprovar que existem barreiras residuais ao direito educacional no IFPR, e, mais ainda, descortinar as principais contradições e intersecções inerentes a essas barreiras - nosso terceiro objetivo específico. A partir desses (as), compreendemos que existe uma relação de hierarquia entre as barreiras residuais (ilustrada pela análise de Reinert, a qual mostrou as barreiras socioeconômicas como a categoria mais abrangente), mas, principalmente, assimilamos que a fruição deste direito só será possível àqueles (as) estudantes que superarem todas elas.

Ao pensarmos nossos resultados à luz do referencial teórico marxista, reconhecemos que as contradições elencadas no capítulo 4, que fazem com que uma instituição voltada às frações mais pobres da classe trabalhadora não consiga atrair e manter o público para o qual,

prioritariamente, se destina, são reflexo de uma contradição majoritária, que é o fato de que trabalhadores (as) que produzem mercadorias não são chamados (as) a usufruí-las. No caso do IFPR, aqui em estudo, esses (as) trabalhadores (as), quando afetados por barreiras residuais ao acesso, nem mesmo conseguem usufruir dos meios que tornam menos árdua sua vida, como é o caso da educação integral, pública, gratuita e de excelência, disponível nos IFs.

Nossos argumentos para defender a continuidade das cotas no IFPR em percentual elevado (80%) leva em consideração tanto essas limitações quanto os elementos sobre os quais é possível agir, ainda que considerados paliativos pelo referencial marxista em sua essência. Isso porque, como nos lembra Machado (2015), a teoria marxista é enfática no entendimento de que a solução das contradições do capitalismo é, unicamente, a superação revolucionária da sociedade burguesa.

Nossa única opção, na condição estrutural na qual nos encontramos, é defender que o maior número possível de estudantes tenha uma educação que se volte à omnilateralidade, e isso passa pela garantia do direito educacional a frequentar instituições como a que ora pesquisamos. É nesse sentido que concordamos com o exposto por Netto (2007), o qual alerta sobre a imprescindibilidade de entender que existem limites dentro desse sistema comandado pelo capital que impossibilitam suprimir definitivamente a pobreza, mas, que também existem potencialidades que permitem trazer efeitos benéficos nos níveis e padrões desta<sup>51</sup>.

Ainda que cientes desses limites, ao longo de nossa jornada nesta tese, passamos a vislumbrar uma formação que capacite as novas gerações para este enfrentamento, a qual perpassa, imperiosamente, pela formação omnilateral em substituição à unilateral que sustenta a sociedade capitalista.

Nesse sentido, seja para melhorar as condições de vida da classe trabalhadora dentro do sistema capitalista, quiçá, para superá-lo, ao nos aproximarmos dos primeiros quinze anos de existência do IFPR, em dezembro de 2023, entendemos que é imprescindível que essa instituição reforce sua intenção de atrair estudantes pertencentes aos grupos preconizados pelas cotas, se adaptando às necessidades destes, e não o contrário.

Face a todo o conteúdo aqui exposto a partir do que nos debruçamos, indicamos pontos que podem ter sido ou não identificados em outros estudos, mas que constituem parte vital de nossos resultados e sobre os quais entendemos ser possível agir.

O ponto nevrálgico trazido pela pesquisa documental foi a ausência de um banco de

<sup>51</sup> A menção feita por Netto (2007) sobre os limites e potencialidades de ação dentro do sistema capitalista se direciona aos (às) profissionais do Serviço Social, contudo, a entendemos como aplicável a todos (as) que se aproximam das políticas públicas centrais neste estudo.



dados oficial e acessível sobre as vagas ocupadas por cotas e por ampla concorrência - algo que consideramos fundamental para que seja realizado acompanhamento e avaliação do que se propõe com a política de ampliação do acesso adotada no IFPR. Ainda que tenhamos obtido parte dos dados requisitados durante a pesquisa, não nos parece razoável a dificuldade em obtê-los, seja na condição de pesquisador (a), como servidor (a) ou como cidadão (ã) da comunidade interna ou externa.

Também vemos como fundamental que a manutenção do percentual de reserva de vagas seja garantida por um documento definitivo, ao invés de sujeita a decisões de gestão com a discricionariedade de modificá-lo ao mínimo legal a qualquer tempo.

Outras três pontuações a partir de nossos achados, com vistas a reduzir as barreiras residuais institucionais são: analisar se é indispensável a cobrança da taxa de inscrição nos valores praticados; avaliar, periodicamente, se a banca de heteroidentificação está acessível em termos de informações aos (às) candidatos (as), locais de realização e horários de agendamento e repensar o modelo tradicional meritocrático de aplicação do processo de seleção, via prova escrita.

Do conteúdo qualitativo obtido dos questionários e grupos focais, concluímos que os recursos visuais utilizados na divulgação do processo seletivo são relevantes para informar aos (às) possíveis candidatos sobre a existência do processo de seleção, contudo, não têm sido suficientes para transmitir ao público preconizado a informação de que a instituição se volta para eles (as) na ocupação de seus espaços.

Meios de comunicação como radiodifusão e redes sociais, utilizados de forma unânime pelos *campi* pesquisados, têm sua importância e suas vantagens (transmissão da informação em longas distâncias, praticidade e baixo custo), contudo, a informação também deve ser disseminada por outros meios que personifiquem o convite para o público prioritário. Para isso, o diálogo presencial é insubstituível.

O entendimento dos (as) servidores (as) acerca do público preconizado dos IFs, desde sua lei de criação, pela inserção deste na Lei de Cotas e na preocupação social que tornou o IFPR o que mais disponibiliza vagas por cotas dentre os IFs e o mantém nessa condição até o término de nossa pesquisa é essencial para a concretização das ações institucionais de promoção à inclusão. Para isso, é imprescindível que esses (as) servidores (as) tenham poder de ação para atender os (as) estudantes desde antes do ingresso até a formatura.

No âmbito das ações intrainstitucionais, consideramos que o modo com que os (as) servidores (as) envolvidos nas diversas etapas do processo de formação, vêem as necessidades dos (as) estudantes, pode reduzir duas categorias de barreiras: as institucionais e as

invisíveis/simbólicas.

Ainda em se tratando de recursos humanos, não se faz uma ampla divulgação do IFPR unicamente com a participação da comunidade interna (servidores e estudantes), ainda que esta participação seja extremamente importante.

Reiteramos que a presencialidade de atores envolvidos na divulgação do IFPR nas escolas/colégios estaduais consiste no meio mais acertado para que a informação chegue a quem se destina. Entretanto, visualizamos as dificuldades inerentes às disputas interinstitucionais existentes na área da educação.

No que concerne a essas disputas, foi pelos grupos de participantes internos à instituição - diretores (as) e estudantes - que verificamos que elas existem, mas, acima de tudo, foi pela participação de diretores (as) externos (as) que entendemos que a realização de projetos em conjunto é uma maneira de reduzir oposições e de mudança na cultura de que haverá uma “fuga” de estudantes com bom rendimento para a instância federal.

Nesse sentido, inferimos que a aproximação entre profissionais de instituições federais e estaduais, por meio de projetos (culturais, esportivos, de pesquisa, extensão, inovação, etc), intercâmbios e parcerias que valorizem as potencialidades de cada instituição, pode reduzir disputas entre gestores (as) e educadores (as) e facilitar a migração de estudantes, excluindo a conotação de que o campo “IFPR” é um lugar desconhecido.

Ir em busca dessas interações entre as escolas/colégios e o IFPR apenas uma vez ao ano (quando a divulgação é necessária) não nos parece ser uma forma acertada para garantir essa aproximação, a qual, ao invés disso, deve ser contínua e suficiente para que profissionais de ambas as instâncias se reconheçam em um mesmo grupo - o grupo dos (as) educadores (as) de instituições públicas.

A família (entenda-se aqui no sentido ampliado, das múltiplas composições familiares existentes) se destacou neste estudo como uma entidade propulsora, incentivadora e encorajadora quando se trata de novos caminhos a seguir. Nesse sentido, defendemos que mães/pais/responsáveis sejam incluídos (as) como parte interessada desde o processo de divulgação, de forma a vislumbrarem a oportunidade de ingressar em uma instituição federal junto (ou, até mesmo antes), de seus (suas) estudantes aptos (as) a ingressarem no ensino médio integrado.

Para tornar a instituição acessível aos inúmeros grupos de pessoas que compõem a população brasileira, vemos como um desafio muito particular o direito educacional às populações indígenas. Este grupo não encontra amparo fora dos espaços indígenas, a começar pela prova de seleção, produzida por pessoas não-indígenas, e a continuar pela inobservância a

particularidades culturais, que os (as) obriga a se adaptarem à instituição se desejarem usufruir da educação oferecida.

Em um comparativo entre o direito garantido pela Lei de Cotas e o, discricionariamente, concedido pelo IFPR, vemos que este último avançou na inclusão de indígenas ao disponibilizar 5% das vagas exclusivamente a este grupo (além das estipuladas por lei), o qual foi invisibilizado pela legislação que o inseriu no mesmo grupo de pretos(as) e pardos(as) - que não carregam o peso extra das diferenças culturais e de língua, portanto, podem compartilhar do mesmo conteúdo programático na prova.

Ainda que ressaltando esta medida institucional positiva, em termos de reserva de vagas, no aspecto que se refere ao conteúdo exigido no processo seletivo, concordamos com De Lemos (2015), a qual sugere a adesão a processos diferenciados de seleção, que considerem a dificuldade que esses povos enfrentam nos exames tradicionais. Mencionamos que há alguns exemplos vindos de universidades públicas, que já se atentaram a essa necessidade e realizam vestibulares exclusivos a indígenas, como a UFPR, a qual nos referimos tantas vezes nesta tese.

Além dos (as) indígenas, pessoas com deficiência também não usufruem dos cursos técnicos integrados do IFPR em quantitativo compatível com o destinado a elas. Uma observação é que, em âmbito nacional, o direito deste último grupo foi conquistado quatro anos mais tarde, em 2016, portanto, mais prematuro de avaliações quando comparado aos demais grupos. Ainda assim, reforçamos que a divulgação da proposta de educação dos IFs, em razão dos benefícios que pode trazer a estudantes com qualquer deficiência considerada pela lei, deve ser amplificada, especialmente em espaços que ecoem as informações aos (às) mesmos (as).

Ainda que não tenha sido nosso objetivo inicial de pesquisa, a permanência foi um elemento presente nos discursos de tal forma que não deixou dúvidas sobre sua importância no que concerne ao direito educacional a acessar o IFPR - tanto quanto o ingresso, de onde partimos. Nesse sentido, além de atrair o público preconizado pelas cotas, é fundamental acolher e dar sentido à estada dos (as) estudantes na instituição, na maior parte das vezes, concomitantemente, ao indispensável suporte socioeconômico (haja visto se esperar que este público seja de famílias pobres).

A disponibilidade de alimentação nos *campi*, de forma semelhante à oferecida pelas redes municipal e estadual de ensino, pode trazer materialidade e agilidade ao suporte às necessidades básicas do público preconizado, haja vista a possibilidade de atender aos (às) estudantes desde o primeiro dia de aula. De outra forma, a mesma assistência estudantil atualmente adotada, pela via do depósito em conta, só será imediata se disponibilizada independentemente de edital, com benefício vinculado à matrícula, independente de edital

específico.

Uma política de governo que possibilite a isonomia do direito ao transporte escolar para todos (as) os (as) estudantes de escolas públicas, estejam eles (as) vinculados (as) às instâncias municipal, estadual ou federal, pode ter impacto positivo desde a decisão das famílias em inscrever seus membros no IFPR até a conclusão do curso. Isso porque, por maior que seja a expansão da Rede Federal, haverá muitos estudantes distanciados fisicamente de um campus.

As evidências de que houve uma ampliação importante nas vagas disponibilizadas a adolescentes e jovens, em razão da criação de novos *campi* e cursos, corroboram com o termo “barreiras residuais ao acesso”, adotado nesta pesquisa, haja visto que barreiras de acesso às instituições federais pré-existentes foram minimizadas com o advento da expansão, mas não se extinguíram, por estarem vinculadas a outros determinantes, dentre os quais, os ora apontados.

No cenário ideal, sem barreiras institucionais, territoriais e de deslocamento, socioeconômicas e invisíveis/simbólicas, estudantes das frações mais pobres da classe trabalhadora teriam informações suficientes sobre o IFPR para participar do processo seletivo, isentos (as) de taxa de inscrição; com o transporte necessário para vencer as distâncias até o campus; os subsídios financeiros de assistência estudantil seriam repassados aos (às) ingressantes logo que efetivada a matrícula, a fim de que a dispensa vazia de casa não desviasse a atenção das aulas; servidores (as) valorizariam suas trajetórias de vida, teriam condições de acolher suas necessidades e o IFPR seria, efetivamente, uma instituição para as frações mais pobres da classe trabalhadora.

Ao encontro dessas aspirações, ressaltamos que não tivemos a pretensão de esgotar o conhecimento sobre as barreiras residuais ao acesso no IFPR, tampouco em todos os IFs do Brasil. Pelo contrário, por entendermos que é nesse espaço entre os limites e as potencialidades que políticas públicas como as aqui em estudo podem atuar, que buscamos levantar mais proposições, no sentido de identificar fatores sobre os quais é necessário agir para que a instituição pesquisada seja cada vez mais inclusiva.

Certamente, outros (as) pesquisadores (as) que vierem a se debruçar sobre dificuldades e impeditivos ao acesso, seja com a denominação que considerem pertinente atribuir, encontrarão outros pontos de atenção, e é assim que a pesquisa em Ciências Sociais caminha. Agora, com mais um passo. Esperamos ter dado nossa contribuição.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A.E.M. *et al.* Os cursos técnicos articulados como estratégia de universalização do ensino médio e ampliação da qualidade. In: MORAES, G.H. *et al.* **Avaliação da educação profissional e tecnológica: Um campo em construção.** Brasília, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_profissional\\_tecnologica/avaliacao\\_da\\_educacao\\_profissional\\_e\\_tecnologica\\_um\\_campo\\_em\\_construcao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf). Acesso em 30 jul. 2021.
- ALENCAR, L. K. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.** 2017, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5791137](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5791137). Acesso em 20 out. 2020.
- ALVES, P. S. Heteroidentificação racial: o contexto das ações afirmativas no Ensino Superior. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19400/209209216717>. Acesso em 27 ot. 2022.
- A ORIGEM de uma nova institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os Institutos Federais. Edição da autora, 2019. 1 vídeo (43 minutos). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433129>. Acesso em 22 abr. 2021.
- ALKMIM, M. R. G. **O perfil do aluno cotista negro do IFNMG campus Januária no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.** 2017, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6075205](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6075205). Acesso em 18 out. 2020.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, R. K. *et al.* Investing in technical & vocational education and training: does it yield large economic returns in Brazil? Washington: **The World Bank**, 2015. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/21861/WPS7246.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em 30 mar. 2021.
- AMORIM, M. M. T. Tendências de organização da educação profissional do Brasil e a criação dos institutos federais. In: Oliveira *et al.* **Educação profissional técnica integrada ao ensino médio.** Jundiaí: Paco Editorial, 2019.
- ANDRADE, F. R. B.; CRUZ, J. B. Juventudes e educação profissional: um estudo de caso junto aos jovens que cursam o ensino médio integrado ao ensino técnico no IFCE – campus Fortaleza. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 3, ed. especial, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/6750>. Acesso em 02 ago. 2020.

A ORIGEM de uma nova institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os Institutos Federais. Silvia Schiedeck; Maria Cristina Caminha de Castilhos França. 01 filme, 2019 (42min). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433129>. Acesso em 01 jun. 2021.

ASSUNCAO, M. V. D. **Desempenho e background familiar**: um estudo no acesso a uma instituição de ensino técnico federal no Brasil. 2014, 123 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/12235/1/DesempenhoBackgroundFamiliar\\_Assun%20a7%20a3o\\_2013.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/12235/1/DesempenhoBackgroundFamiliar_Assun%20a7%20a3o_2013.pdf). Acesso em 20 out. 2020.

BARBOSA, H.B.; MACHADO, L.R.S.; AFONSO, M.L.M. Reflexões sobre a docência na educação profissional e tecnológica. **Revista Labor**, v. 1, p.62-81, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44352>. Acesso em: 05 mai. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BASTOS, P. C. **Lei de cotas no ensino médio**: investigando o acesso de jovens negros e negras ao colégio Pedro II. 2017, 271 f. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

BATISTA, N. C.; FIGUEIREDO, H. A. C. Comissões de heteroidentificação racial para acesso em universidades federais. **Cadernos De Pesquisa**, 2020, p. 865-81. Web.

BRASIL. Lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 05 jan. 2021.

BRASIL. Decreto-lei n. 4137 de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 3.552 de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109459/lei-3552-59>. Acesso em 17 jan. 2021.

BRASIL. Decreto n. 47.038 de 16 de outubro de 1959b. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D47038.htm#:~:text=Aprova%20o%20Regulamento%20do%20Ensino,e%20nos%20t%C3%A1mos%20do%20art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D47038.htm#:~:text=Aprova%20o%20Regulamento%20do%20Ensino,e%20nos%20t%C3%A1mos%20do%20art). Acesso em

05 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 6.545 de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm). Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 12 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8948.htm#art3%C2%A75](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm#art3%C2%A75). Acesso em 26 out.2019.

BRASIL. Lei n. 9.649 de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9649cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9649cons.htm). Acesso em 21 set. 2020.

BRASIL. Projeto de lei original n. 73 de 24 de fevereiro de 1999a. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>. Acesso em 19 fev. 2021.

BRASIL. Projeto de lei original n. 1.643/1999b. Estabelece reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/D09OUT1999.pdf#page=143>. Acesso em 19 fev. 2021.

BRASIL. Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999c. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em 27 fev. 2021.

BRASIL. Decreto n. 4.886 de 20 de novembro de 2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4886.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm). Acesso em 26 fev. 2021.

BRASIL. Projeto de lei n. 3.582 de 26 de maio de 2004a. Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos - PROUNI, e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=225486&filename=EMP+110/2004+%3D%3E+PL+3582/2004](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=225486&filename=EMP+110/2004+%3D%3E+PL+3582/2004). Acesso em 05 out.22.

BRASIL. Projeto de lei original n. 3.627 de 28 de abril de 2004b. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref\\_projlei3627.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf). Acesso em 19 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.184/2005, de 07 de outubro de 2005a. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111184.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111184.htm). Acesso em 28 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005b. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_lei11195.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_lei11195.pdf). Acesso em 22 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005c. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm). Acesso em 01 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, 2007a. Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007. Chamada Pública de propostas para apoio ao plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – fase II. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital\\_chamadapublica.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_chamadapublica.pdf). Acesso em 11 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, 2007b. Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007. Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada\\_publica\\_assinatura2304.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_assinatura2304.pdf). Acesso em 03 jun.2022.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes. MEC/Setec, Brasília, 2008b.



BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Súmula nº 377/2009a. O portador de visão monocular tem direito de concorrer, em concurso público, às vagas reservadas aos deficientes.

Disponível em:

[https://www.stj.jus.br/docs\\_internet/revista/eletronica/stj-revista-sumulas-2013\\_34\\_capSumula377.pdf](https://www.stj.jus.br/docs_internet/revista/eletronica/stj-revista-sumulas-2013_34_capSumula377.pdf). Acesso em 15 mar. 2021.

BRASIL. Lei 11.947 de 16 de junho de 2009b. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm). Acesso em 06 dez. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012a. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012, p.1.

BRASIL. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012b, do Ministério da Educação. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf). Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012c. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em 27 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 14 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016a. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm). Acesso em 15 mar. 2021.

BREITENBACH, F. V. **Propostas de educação inclusiva dos Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul**: alguns apontamentos. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM\\_b1fe88fc00a6c816a6a6640c62955e9d](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_b1fe88fc00a6c816a6a6640c62955e9d). Acesso em 17 out. 2020.

BROOKS, R.; RIELE, K.; MAGUIRE, M. **Ética e pesquisa em educação**. Tradução de

Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG. 2017.

BUIATTI, V.P.; JEFFREY, D.C. Apresentação do Dossiê“ Política de Ações Afirmativas em Instituições do Ensino Superior (IES): em debate o acesso e a equidade”. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 1, p. 13-22, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/64892/33476>. Acesso em 27 mar.2022.

CALDART. R.S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar/jun.2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Caldart.pdf>. Acesso em 09 jan. 2021.

CASTIONI, R.; MORAES, G. H.; PASSADES, D. B. M. S. A educação profissional na agenda do Lulismo: visibilidade e limitações de interesses corporativos. **Temáticas**, v. 27, n. 53, p.105-138, 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11604>. Acesso em 26 mar. 2021.

CASTRO, F.G. **Política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - campus Gurupi**: reflexos da lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012. 2016, 205 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) - Fundação Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3830652](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3830652). Acesso em: 05 jan. 2021.

CASTRO, M. R. Capitalismo dependente, conservadorismo e educação: uma análise dos ataques reacionários à educação brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 33, p. 298-320, 4 jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/29379>. Acesso em 09 jun. 2022.

CATINI, C. R. A educação bancária, "com um Itaú de vantagens". **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 90-118, mai. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43748/24604>. Acesso em: 24 mai. 2021.

CERVI, E. U. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. Brasília, n. 11, p. 63-88. **Revista Brasileira de Ciência Política**, ago. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-33522013000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em 05 Mar. 2021.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em 29 dez. 2020.

CIAVATTA, M. Emancipação: a historicidade do conceito e a polêmica no processo real da existência humana. **Revista Trabalho Necessário**, v.12, n.18, 2014.

COLOMBO, I. M; ECKSTEIN, L. C. Os institutos federais, 10 anos de uma trajetória vitoriosa: ousadia e criatividade In: ZANATTA *et al.* **Passado, Presente e Futuro**: 10 anos

de IFPR. 1ªed. Curitiba: Editora IFPR, 2019. p.98.

CORRÊA LEITE *et al.* **UTFPR: Uma história de 100 anos.** 1ªed. Curitiba: Editora UTFPR, 2010.

COSTA FILHO, I. **Políticas de assistência ao estudante:** Formulação e implementação no Instituto Federal do Paraná (2008- 2014). 2015. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2369176](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2369176). Acesso em 12 ago. 2020.

COSTA, P. F. F; MACHADO, L. R.S.. O olhar sociológico como pilar do ensino médio integrado. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 1, p. 348-367, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44637>. Acesso em 03 jun.2022.

COSTA, V. B.; NAVES, R.M. A implementação da lei de cotas 13.409/2016 para as pessoas com deficiência na universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 966-982, mai 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13511/9014>. Acesso em 27 fev. 2021.

DAL LIN, A.;SCHLESENER, A.H. Observações acerca do pensamento de Marx para a educação. In: SCHLESENER, A.H.; MASSON, G.; SUBTIL, M.J.D. (Orgs.). **Marxismo (s) em educação.** Editora UEPG: Ponta Grossa. 2016.

DARCOLETO, C.A.S. Contribuições de István Mészáros para a educação: uma análise da categoria da mediação. In: SCHLESENER, A.H.; MASSON, G.; SUBTIL, M.J.D. (Orgs.). **Marxismo (s) em educação.** Editora UEPG: Ponta Grossa. 2016.

DATASUS. Índice de Gini da renda domiciliar *per capita* (2010). Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/cnv/ginipr.def>. Acesso em 20 dez. 2019.

DE LEMOS, I. B. Povos indígenas e ações afirmativas: aspectos sobre a implementação da lei n. 12.711/2012 pelas instituições de ensino federais. **Revista Quaestio Iuris**, v. 8, n. 3, p. 1369-1392, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/18831>. Acesso em 17 out. 2020.

DIAS, E. M. **Cotas para negros em universidades: função social do Estado contemporâneo e o princípio da proporcionalidade.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 98.

DIAS, M. T. **Lei de cotas:** um estudo da reserva de vagas em uma instituição federal de ensino através da descoberta de conhecimento em bases de dados. 2014, 84 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9RFP29/1/disserta\\_o\\_marcio\\_versao\\_final.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9RFP29/1/disserta_o_marcio_versao_final.pdf). Acesso em 15 ago. 2021.

ENGELS, F. **Princípios del Comunismo.** 1847. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000225.pdf>. Acesso em 23 nov. 2020.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE AFONSO DOMINGUES (2008). Regulamento Interno.

Disponível em: [https://web.archive.org/web/20081010045858/http://www.esec-afonso-domingues.rcts.pt/docs/regulamento\\_interno.pdf](https://web.archive.org/web/20081010045858/http://www.esec-afonso-domingues.rcts.pt/docs/regulamento_interno.pdf). Acesso em 06 mai. 2021.

ESTEVAM, M. Os institutos federais, 10 anos de uma trajetória vitoriosa: ousadia e criatividade In: ZANATTA *et al.* **Passado, Presente e Futuro: 10 anos de IFPR**. 1ªed. Curitiba: Editora IFPR, 2019. p.15.

ESTRELA, S.C.E. Educação profissional e formação omnilateral: das escolas de artífices ao projeto de ensino integrado do Instituto Federal Goiano - campus Posse. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 14, 2017. **Anais [...]** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2017, p. 10127-10143.

FARIA, R.M.O.; LEITE, I. C. G.; SILVA, G. A. O sentido da relação trabalho e saúde para os assistentes em administração de uma universidade pública federal no estado de Minas Gerais. **Physis** (Rio De Janeiro, 2017, v. 27, n.3, p. 541-59. Web. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/5NrBsZPLDnGYpVRKYxQXsxG/?lang=pt>. Acesso em 01 nov. 2022.

FERES JUNIOR, J.; DAFLON, V. T. A nata e as cotas raciais: genealogia de um argumento público. **Opinião Pública**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 238-267, ago. 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-62762015000200238&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762015000200238&lng=en&nrm=iso). Acesso em 22 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/1807-01912015212238>.

FERNANDES, F. **O significado do protesto negro**. 33ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora, 2013. 1ª ed. digital.

FERREIRA, A. M.; COELHO, W. B. Política de ação afirmativa na rede federal de educação profissional: reflexões sobre o acesso e a permanência dos estudantes negros dos cursos técnicos de nível médio (período de 2008 a 2013). **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 44, p. 120-140, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3212>. Acesso em 17 out. 2020.

FILICE, R. C. G.; SANTOS, D. S. Ações afirmativas e o sistema de cotas na UnB: antecedentes históricos. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 23, p. 209-248, 2010. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/03/05-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-e-o-sistema-de-cotas-na-unb.pdf>. Acesso em 04 mar. 2021.

FIRJAN. Índice Firjan de desenvolvimento municipal (2018). Disponível em: <https://www.firjan.com.br/ifdm/>. Acesso em 01 fev. 2020.

FORNARI, L.T. **Emancipação humana e educação: possibilidades e desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2018.

FONSECA, P. C. D. As fontes do pensamento de Vargas e seu desdobramento na sociedade brasileira. In: **Intérpretes do Brasil; leituras críticas do pensamento social brasileiro**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 2001. Disponível em:

[https://professor.ufrgs.br/pedrofonseca/files/as\\_fontes\\_do\\_pensamento\\_de\\_vargas\\_e\\_seu\\_desdobramento\\_na\\_sociedade\\_brasileira.pdf](https://professor.ufrgs.br/pedrofonseca/files/as_fontes_do_pensamento_de_vargas_e_seu_desdobramento_na_sociedade_brasileira.pdf). Acesso em 26 abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 1987. 129 p. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 09 dez. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 1992. 127p. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/10.-Pedagogia-da-Esperan%C3%A7a.pdf>. Acesso em 18 dez.2020.

FREITAS, J.B. *et al.* **Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2013-2018)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), 2020. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2020/07/Levantamento-das-AAs-2018b.pdf>. Acesso em 16 fev. 2021.

FREYRE, G. **Casa-grande e Senzala**. São Paulo: Global Editora, 2019.

FRIGOTTO, G. *et al.* Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: **Produção de conhecimento de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2014, p.11. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1232.pdf>. Acesso em 01 jan. 2021.

FUGMANN, P.W. **Os alemães no Paraná: livro do centenário**. Tradução de Francisco Lothar Paulo Lange. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010, 382 p.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Alimentação Escolar. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/programas/pnae>. Acesso em 05 dez. 2022.

GAIOTTO, P. A. **Campanhas publicitárias para vestibular: um olhar argumentativo**. 2014, 412 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2198410](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2198410). Acesso em 09 ju. 2021.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber. 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, M.S.; SANTOS, M.A. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: Avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa**. v.58, n.229, p.11-35, 2021. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril\\_v58\\_n229\\_p11.pdf](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11.pdf). Acesso em 12 ago. 2021.

GOMES, J. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de informação legislativa**, v. 38, n. 151, p. 129-152, 2001. Disponível

em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/705>. Acesso em 14 fev. 2021.

GOMES, M.P. Os índios na prática e pela teoria. In: RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Global Editora, 1ªed. digital, 2013.

GOMES, I.; MARLI, M. IBGE mostra as cores da desigualdade. **Retratos**, n.11, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em 26 fev. 2021.

GUEDES, A. C. B.; PENICHE, L. S.; SALES, M. A. F. Institucionalizando ações afirmativas no IFPR: a RENNEABI e a heteroidentificação. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 13, Ed. especial, p. 145-168, abr. 2021. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1240>. Acesso em 29 out. 2022.

IANNI, O. Dialética das relações raciais. **Estudos avançados**, v. 18, n. 50, p. 21-30, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a03v1850.pdf>. Acesso em 26 fev. 2021.

INDIGENISTAS ASSOCIADOS. **Dossiê Fundação Anti-indígena: um retrato da Funai sob o governo Bolsonaro**. 2022. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/fundacao-anti-indigena-um-retrato-da-funai-sob-o-governo-bolsonaro/>. Acesso em 16 ju. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Relatório Brasil no PISA 2019**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em 10 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2006). Estatísticas do século. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/seculoxx.pdf>. Acesso em 06 mai. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2010a). Censo demográfico 2010: Características da população e dos domicílios. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd\\_2010\\_caracteristicas\\_populacao\\_domicilios.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf). Acesso em 17 ju. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2010b). Censo demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf). Acesso em 17 jul. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2010c). Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf&ved=2ahUKEwis3cPPx\\_DxAhV2KrkGHZmPDolQFjAKegQIIBAC&usq=AOvVaw3SwLefBBMmB2\\_483a18vmR](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf&ved=2ahUKEwis3cPPx_DxAhV2KrkGHZmPDolQFjAKegQIIBAC&usq=AOvVaw3SwLefBBMmB2_483a18vmR). Acesso em 19 Jul. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2010d). IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/assis-chateaubriand/panorama>. Acesso em

03 jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2020a). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios COVID-19: 2020. Rio de Janeiro, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2020b). IBGE Cidades. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/uniao-da-vitoria/pesquisa/1/74454>. Acesso em 29 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2021a). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios TIC: 2019. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em 09 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2021b). Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2020. Disponível em: [https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2021/estimativa\\_dou\\_2021.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2021/estimativa_dou_2021.pdf). Acesso em 31 mai.2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2022). Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/01/censo-demografico-2022-vai-mostrar-o-retrato-atualizado-do-brasil>. Acesso em 10 mai. 2022.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Moradia estudantil. Disponível em <https://santarosa.ifc.edu.br/moradia-estudantil-2/>. Acesso em 26 dez. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. Editais Moradia Estudantil. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/assistencia-estudantil-salinas/moradia-estudantil/editais>. Acesso em 26 dez. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. campus Canoinhas. Histórico - Campus surgiu para atender à vocação econômica da região. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-canoinhas/historico>. Acesso em 07 mai. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. campus Guarapari. Audiência Pública em Guarapari será em novo local. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/noticias/11377-convite-para-audiencia-publica-em-guarapari>. Acesso em 07 mai. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Conselho Superior. Resolução nº 13 de 01 de setembro de 2011. Aprova a Mudança e Consolida o Estatuto do Instituto Federal do Paraná, e aprova os respectivos anexos. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-132011/>. Acesso em 28 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Ata da Reunião do dia 14 de outubro de 2009 do Conselho Superior. 2009b. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/02/Ata-reuni%3a3o-CONSUP-14.10.2009.pdf>. Acesso em 07 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - CONSELHO SUPERIOR. Resolução n. 7 de 5 de outubro de 2009. Estabelece as diretrizes para a Inclusão Social e Racial no Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-072009/>. Acesso em 07 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Edital n. 06/2009. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo para ingresso nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e Subsequentes (pós-médio), ofertados para o ano de 2010. Disponível em: [https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/10/EDITAL\\_-Processo-Seletivo-2010\\_ver\\_s%c3%a3o-final09.10.pdf](https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/10/EDITAL_-Processo-Seletivo-2010_ver_s%c3%a3o-final09.10.pdf). Acesso em 08 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Edital n. 19/2010. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo para ingresso nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e Subsequentes, ofertados para o ano de 2011. Disponível em: [https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/edital\\_processo\\_seletivo\\_2011.pdf](https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/edital_processo_seletivo_2011.pdf). Acesso em 08 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Edital n. 72/2011. - torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio, nas modalidades Integrado, Concomitante e Subsequente, ofertados para o ano de 2012. Disponível em: <https://palmas.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/11/edital-sele%c3%a7%c3%a3o-t%c3%a9cnicos-2012.pdf>. Acesso em 08 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Edital n. 06/2012. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio e nos Cursos Superiores, na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2013. Disponível em: [https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/10/Edital-06-2012-01\\_10.pdf](https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/10/Edital-06-2012-01_10.pdf). Acesso em 08 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Edital n. 10/2013. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2014 para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio e nos Cursos Superiores, na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2014. Disponível em: [http://naps.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/02/edital\\_ps2014.pdf](http://naps.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/02/edital_ps2014.pdf). Acesso em 08 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Edital n. 05/2014. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2015. Disponível em: [http://fauel.org.br/edital\\_05\\_2014\\_processo\\_seletivo\\_ifpr\\_2015\\_tecnico\\_medio.pdf](http://fauel.org.br/edital_05_2014_processo_seletivo_ifpr_2015_tecnico_medio.pdf). Acesso em 08 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Edital n. 21/2015. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2016. Disponível em: [https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/Edital\\_21\\_2015\\_MEDIO.pdf](https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/Edital_21_2015_MEDIO.pdf). Acesso em 08 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Edital n. 20/2016. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2017. Disponível em: [https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/EDITAL-20.2016\\_SUPERIOR\\_2017-1-2.pdf](https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/EDITAL-20.2016_SUPERIOR_2017-1-2.pdf). Acesso em 08 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Edital n.11/2017. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2018 Disponível em:



<http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2018/11.01%20MEDIO%20EDITAL%2011%20RETIFICADO%20INTEGRA.pdf>. Acesso em 08 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Edital n. 07/2018. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2019. Disponível em: [http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2019/editais/EDITAL07MEDIO2019RETIFICADO\\_NA\\_INTEGRA12112018.pdf](http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2019/editais/EDITAL07MEDIO2019RETIFICADO_NA_INTEGRA12112018.pdf). Acesso em 08 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Edital n. 18/2019. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2020. Disponível em: <http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2020/editais/EDITAL%2018%20MEDIO%20TECNICO%202020.pdf>. Acesso em 08 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Edital n. 47/2020. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2021 para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2021/editais.php>. Acesso em 08 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional. Resolução nº 68 de 14 de dezembro de 2018. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2019/2023. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/informacoes-institucionais/pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional/>. Acesso em 19 jan.2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Processo seletivo 2018/2019. Dados de acesso aberto. Disponível em: <http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2019/tecnicos.html>. Acesso em 27 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Relatório de auto-avaliação 2019-2020. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/Relat%C3%B3rio-CPA-2019-2020.pdf>. Acesso em 09 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. EDITAL 2020 do Processo Seletivo IFPR 2021 - Cursos técnicos de nível médio. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5R1TjtFBIAYFo5KK1wY-KcRjNnDoYxPjFDBMrs3eZ5CFBf-TeAOZDZrsxG9aMyvfmi8tejIx7IEJQu\\_MZ3WoM79](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5R1TjtFBIAYFo5KK1wY-KcRjNnDoYxPjFDBMrs3eZ5CFBf-TeAOZDZrsxG9aMyvfmi8tejIx7IEJQu_MZ3WoM79). Acesso em 25 mai. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Portal de Informações do IFPR. 2021a. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br>. Acesso em 01 mai. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Resolução n.9 de 29 de março de 2021b. Institui o Programa de Assistência Complementar ao Estudante - PACE, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1212829&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1212829&id_orgao_publicacao=0). Acesso em 03 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. EDITAL 2021c do Processo Seletivo IFPR 2022 - Cursos técnicos de nível médio. Disponível em: <https://assis.ifpr.edu.br/processoseletivo/anos-anteriores/2021-2022/>. Acesso em 20 out.2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. 2022a. Bloqueio pode afetar planejamento e execução orçamentária do IFPR. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/bloqueio-pode-afetar-planejamento-e-execucao-orcamentaria-do-ifpr/>. Acesso em 31 mai. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. 2022b. Nossos cursos. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/cursos-tecnicos-integrados/>. Acesso em 14 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. 2019a. Relatório Brasil no PISA 2018. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em 03 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Apresentação coletiva imprensa SAEB 2019b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portaal\\_ideb/documentos/2020/Apresentacao\\_Coletiva\\_Imprensa\\_Saeb\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/documentos/2020/Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf). Acesso em 02 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Microdados do Exame Nacional do Ensino Médio 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>. Acesso em 14 abr. 2021.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL - IPARDES. Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base\\_fisica/relacao\\_mun\\_regiao\\_geografica\\_parana.pdf](http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/relacao_mun_regiao_geografica_parana.pdf). Acesso em 20 set. 2019.

ITAQUI, B. F.; DA SILVA, L. A. M.; GOMES, D. P. A pobreza e o aumento do desemprego durante a pandemia: impactos da crise pós COVID-19. **Serviço Social em Debate**, v. 4, n. 1, 2021.

KAUFMANN, JEAN-CLAUDE. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florêncio. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

KRAWCZYK, N. Novos formatos escolares para novas demandas sociais: O Ensino Médio Integrado. **Archivos de Ciencias de la Educación**, Ano 6, n. 6. Época, 2012. Disponível em: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5928/pr.5928.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5928/pr.5928.pdf). Acesso em 27 mai. 2021.

KUENZER, A.Z. EM e EP na produção flexível: A dualidade invertida. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 43-55, 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46>. Acesso em 31 jul. 2021.

LEMO JUNIOR, W. A história da educação profissional no Brasil e as origens do IFPR. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ifpr.edu.br/index.php?journal=MundiSH&page=article&op=view&path%5B%5D=38>. Acesso em 05 jan. 2021.

- LIMA, N. S. **Cotas nos cursos de pós-graduação das universidades estaduais do Rio de Janeiro**: uma análise da Lei n. 6.914/14 à luz do ciclo de políticas públicas. 2017, 149 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2018/05/N%C3%81THANI-SIQUEIRA-LIMA.pdf>. Acesso em 12 ago. 2021.
- LIMA, J.K.M. **A educação profissional e tecnológica e o desenvolvimento regional**. 2014, 115 f. Dissertação (Mestrado profissional em desenvolvimento regional e gestão de empreendimentos locais) - Universidade Federal de Sergipe. Sergipe. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4496/1/JUCIANA\\_KARLA\\_MELO\\_LIMA.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4496/1/JUCIANA_KARLA_MELO_LIMA.pdf). Acesso em 22 abr. 2021.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**, volume 14. Tradução de Sérgio Lessa e revisão de Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. 1457 f.
- MACHADO, L. R. S.. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. *Educação & Sociedade*, v. 32, p. 689-704, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbkydBpTjC4TwYf4gRB/abstract/?lang=pt>. Acesso em 05 jun. 2022.
- MACHADO, L. Centralidade do marxismo nos núcleos de pesquisa sobre trabalho-educação. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8622>. Acesso em 13 nov. 2022.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Ed. Alínea, 2007. 206 p.
- MASSON, G.; DARCOLETO, C. A. S. A importância da centralidade do trabalho na educação como mediação para uma nova forma de sociabilidade/The importance of work centrality in education as a means for a new form of sociability. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 2, p. 85-101, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9432/6726>. Acesso em 13 jun. 2022.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 2ª tiragem.
- MARX, K. **Crítica ao Partido de Gotha**. 2009. Tradução de José Barata-Moura. Editora Avante: Lisboa.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Victor Hugo Klagsbrunn. São Paulo: Ed Expressão Popular, 2008, 67 p.
- MARX, K. **O Capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Ed. Boitempo, 2013, 751p.
- MATTOS, F. A. M. Aspectos históricos e metodológicos da evolução recente do perfil distributivo brasileiro. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 135-149, 2005. Disponível em: <http://ref.scielo.org/8sm8zs>. Acesso em: 09 mar. 2021.

MÁXIMO, R. Efeitos territoriais de políticas educacionais: a recente expansão e interiorização do ensino federal em cidades não metropolitanas no Ceará. **Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, v. 12, e20190080, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-33692020000100207&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-33692020000100207&lng=en&nrm=iso). Acesso em 04 mai. 2021.

MEDEIROS, H. A. V., MELLO NETO, R. D.; GOMES, ENTREVISTADO 3 Limites da lei de cotas nas universidades públicas federais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n.6. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2200>. Acesso em: 01 jan. 2020.

MEDEIROS NETA, O. M. M. *et al.* Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às leis de equivalência. **Holos**, v. 4, p. 223-235, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6981>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MEIHY, J. C. S. B; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral**. 1ªed. São Paulo: Contexto, 2011.

MENDES JUNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-56, Mar. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362014000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em 4 Mar. 2021.

MILLIORIN, S.A.; SILVA, M. R. Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação. **Retratos da Escola**, v.14, n.30, p.656-669. Brasília, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1222/pdf>. Acesso em 17 mar. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, E. A. **A política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais**: análise do acesso e da permanência. 2017, 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5574644](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5574644). Acesso em: 17 out. 2020.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. As Estatísticas da Educação Profissional e Tecnológica - Silêncios Entre os Números da Formação de Trabalhadores. **Textos para discussão**, n. 45, p. 54-54, 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3884>. Acesso em 29 mar. 2021.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R.. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, Dez. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=en)

&nrm=iso. Acesso em 26 dez. 2020.

MOURA, M. R. S. **Não é assim de graça!":** Lei de Cotas e o desafio da diferença. 2015, 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2470497](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2470497). Acesso em 17 out. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das nações, raca, racismo, identidade e etnia. **Inclusão Social um debate necessário?** Disponível em <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em 30 jul. 2021.

NASCIMENTO, P. A. M.; GUSSO, D. A.; MACIENTE, A. N. Breves notas sobre escassez de mão de obra, educação e produtividade do trabalho. **Repositório IPEA**, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4113>. Acesso em 29 jun. 2021.

NETTO, J. P. Desigualdade, pobreza e serviço social. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, n. 19, p. 135-170, 2007. Disponível em: <http://e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em 24 jul. 2022.

NOGUEIRA, S. C. C. **II Fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas:** acesso ampliado e precarizado à educação pública Manaus – AM. 2016, 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5107>. Acesso em 17 out. 2020.

OLIVEIRA, A. M *et al.* **Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos.** 2019.

OLIVEIRA, A.L.F. A (des)uniformidade da expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica no Brasil. In: SOUZA, F. C. S; NUNES, A. O. **Temas em Educação Profissional e Tecnológica.** Rio de Janeiro: Essentia, 2019. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/14214/11515>. Acesso em 03 jun. 2022.

OLIVEIRA, J. S. **Ações Afirmativas de Reserva de Vagas para Indígenas no Ensino Médio Técnico Profissionalizante no IFMT:** impactos e possibilidades de resignificação. 2017, 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5500561](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5500561). Acesso em 19 out. 2020.

OLIVEIRA, S. R. G.; MOREIRA, F. R. C.; SILVA, F. F. M. Perfil e expectativas dos alunos concluintes dos cursos técnicos integrados do IFRN, campus APODI. **HOLOS**, v. 5, p. 154-164, nov. 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2046>. Acesso em: 10 ago. 2020. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2014.2046>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração e Plano de Ação da III Conferência

Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001. Disponível em:

[http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf). Acesso em 12 ago. 2021.

PACHECO, E. Identidades, permanência e êxito: a importância da Revista Thema. Editorial. **Revista Thema**. v.21, n.1, p.1-2. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2756/2007>. Acesso em 31 mar. 2022.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e objetivos. **Revista Desassossegos**. v. 3, p.24-29, 2019. Disponível em: [https://issuu.com/revistadesassossegos/docs/desassossegos\\_vol\\_3](https://issuu.com/revistadesassossegos/docs/desassossegos_vol_3). Acesso em 16 ago. 2020.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575/437>. Acesso em 18 dez.2020.

PACHECO, E. Novas perspectivas para a rede federal de educação profissional e tecnológica. 2009. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos\\_novasperspectivas\\_eliezerb.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_novasperspectivas_eliezerb.pdf). Acesso em: 28 dez. 2019.

PACHECO, E.; REZENDE, C. Institutos Federais: Um futuro por armar. In: **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal, RN: IFRN, 2009. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&category\\_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 13 mai. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Plano de Transporte Escolar (PTE).

Metodologia Paraná Para Gestão Do Transporte Escolar Público. Disponível em:

<http://www.siget.pr.gov.br/Siget/portal/index.xhtml?id=104>. Acesso em 07 nov. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 777/2013. Estabelece critérios, forma de transferência de recurso, execução, acompanhamento e prestação de contas do Programa Estadual de Transporte Escolar – PETE, a partir de 2013. Disponível em:

<http://www.siget.pr.gov.br/Siget/portal/index.xhtml?id=60>. Acesso em 07 nov. 2022.

PEIXOTO, A. *et al.* Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 569-592, Jul. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000200569&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000200569&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em 04 mar. 2021.

PEREIRA, A. F. R.; FEIJÓ, G. V. 100 palavras para entender a educação profissional e tecnológica: a construção de um glossário para a EPT. **Trabalho e Educação**, v. 29, n. 3, p. 131–149, 2021. DOI: 10.35699/2238-037X.2020.25360. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/25360>. Acesso em: 3 fev. 2021.

PIERONI, A. R. **Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus Salto**. 2016, 86 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública - Universidade Federal de Alfenas).

Varginha.

Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4910968](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4910968). Acesso em 18 out. 2020.

PFEIFER, M. **Notas Acerca das Redes de Políticas Sociais**. In: 1º Simpósio sobre Famílias: Políticas de Atendimento, 2009, Tubarão. Anais do 1º Simpósio sobre Famílias: Políticas de Atendimento. Tubarão: UNISUL, 2009. Disponível em:

[http://www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br/artigos\\_1/ARTIGO-08.pdf](http://www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br/artigos_1/ARTIGO-08.pdf). Acesso em 24 jan. 2022.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2007. Brasília: MEC/SETEC. Educação Profissional Técnica De Nível Médio Integrada Ao Ensino Médio. Documento base.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em 05 abr. 2021.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2010a. 100 anos Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica 1909-2009. Histórico. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em 19 set. 2020.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2010b. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília, 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto\\_institutos.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf). Acesso em: 18 mar. 2021.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Expansão da Rede Federal. 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 02 nov. 2021.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em 20/09/2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PIRACICABA. Prorrogadas as inscrições para o vestibular do IFSP - campus Piracicaba. Disponível em:

<http://www.piracicaba.sp.gov.br/imprimir/prorrogadas+as+inscricoes+para+o+vestibular+do+ifsp+campus+piracicaba.aspx>. Acesso em 07 mai. 2021.

RAMOS, I. B. **Inclusão na educação profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG**. 2016, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina.

Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4979169](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4979169). Acesso em 20 out. 2020.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, 2008. Disponível em:

[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em 02 jan 2021.

RATEKE, D. **As contradições em torno do acesso e da permanência de estudantes da classe trabalhadora por meio da implementação da Lei de Cotas nos cursos de ensino médio técnico integrado do IFSC – campus Florianópolis**. 2018, 341 f. Tese (Doutorado

em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/206044/PEED1375-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 01 set. 2021.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Global Editora, 1ª ed. digital, 2013.

RIBEIRO, M. A. F.; COSTA, L. M.; RISSO, S. R. Avanços, Contradições e Desafios da Política de Cotas na Educação Básica: o caso do ensino médio profissionalizante do IFF campus Campos Centro (2016-2018). **Revista TOMO**, n. 39, p. 299, 12 jul. 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/14438>. Acesso em 21 jun. 2022.

RIO DE JANEIRO. Lei n. 3.524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00>. Acesso em: 28 jan. 2021.

ROSA, C. M. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: criação e expansão. **Plures Humanidades**, v. 18, n. 2, 2017. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/viewFile/353/239>. Acesso em 04 mai. 2021.

SANTOS, M.N.; MACEDO, J.M. Políticas de ações afirmativas na Universidade Federal do Rio de Janeiro: uma análise a partir da experiência do Curso de História. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 1, p. 161-179, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/64907/33487>. Acesso em 27 mar.22.

SARTI, C. A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, mai. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26557/16020>. Acesso em: 29 dez. 2020.

SCHWARCZ, L.M. Raça sempre deu o que falar (Apresentação). In: FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora, 2013. 1ª ed. digital.

SCHWARTZMAN, S. A educação média e profissional no Brasil: situação e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: [https://archive.org/details/schwartzman\\_completo/page/n1/mode/2up](https://archive.org/details/schwartzman_completo/page/n1/mode/2up). Acesso em 29 mar. 2021.

SCHIEDECK, S.; FRANÇA, M. C. C. C. Narrativas memoriais: o que a história nos conta sobre os Institutos Federais. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 5, n.11, p. 86-100, 2019b. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/709>. Acesso em 22 abr. 2021.

SCHLESENER, A.H. Marxismo e educação: limites e possibilidades do conceito de



emancipação. In: SCHLESENER, A.H.; MASSON, G.; SUBTIL, M.J.D. (Orgs.). **Marxismo (s) em educação**. Editora UEPG: Ponta Grossa. 2016.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DO PARANÁ. Portal dia a dia educação. Consulta escolas. Dados de acesso aberto. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windo wId=e20&codigoNre=26>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SILVA, A. W. *et al.* Origem e consolidação do IFPR nos 10 anos de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: ZANATTA *et al.* **Passado, Presente e Futuro: 10 anos de IFPR**. 1ªed. Curitiba: Editora IFPR, 2019. p.146.

SILVA FILHO, G.A.; MORAES, G.H. Comparando desempenhos de diferentes tipos de escola de ensino médio: uma aproximação de medida de valor adicionado. **Boletim na medida**. Brasília, v.6, n.12, p. 21-30, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/494037/BOLETIM+NA+MEDIDA+++N%C2%BA+12/c5e63ff3-945c-4f58-8dd4-0f33d3af8558?version=1.0>. Acesso em 02 jun. 2021.

SILVA, L. R. **A Implementação da Lei das Cotas e a Discussão da Política de Ações Afirmativas no IFRS**. 2014, 169 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2114409](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2114409). Acesso em 18 out. 2020.

SILVEIRA, G. V. **A adesão das instituições privadas ao Prouni: interesses em pauta**. Dissertação. 2013, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá. Disponível em: [https://ri.ufmt.br/bitstream/1/950/1/DISS\\_2013\\_Grazielle%20Vital%20da%20Silveira.pdf](https://ri.ufmt.br/bitstream/1/950/1/DISS_2013_Grazielle%20Vital%20da%20Silveira.pdf). Acesso em 12 ago. 2021.

SIQUEIRA, L. **Pobreza e serviço social: diferentes concepções e compromissos políticos**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUSA, G. G.; VIEGAS, V. R. Educação e ações afirmativas: perfil sociorracial dos estudantes do IFMG campus Governador Valadares. **REVES - Revista Relações Sociais**, v. 1, n. 4, p. 0608-0622, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3199>. Acesso em 17 out. 2020.

SOUZA, J. A dimensão simbólica do capitalismo moderno: Para uma teoria crítica da modernização. **Revista Estudos Políticos**, v. 3, n. 6, p. 41-59, 2012. Disponível em: [https://periodicos.uff.br/revista\\_estudos\\_politicos/article/view/38654](https://periodicos.uff.br/revista_estudos_politicos/article/view/38654). Acesso em 13 nov. 2022.

SOUZA JUNIOR, J. Politecnicidade e onilateralidade em Marx. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, n. 5, p. 98-114, jan/jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9150/6574>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SOUZA, L.M.F.; FERREIRA, G.L.; SANTOS M.C.R. Direito e meritocracia contra as cotas raciais: reajustes do dispositivo da branquitude. **Revista Espaço Acadêmico**, n.230, set./out.

2021. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60371/751375152616>. Acesso em 24 mar. 2022.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Arguição de descumprimento de preceito fundamental 186 Distrito Federal. 2012. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>. Acesso em 12 ago. 2021.

TABAC, S.E.D.Z. Émile Durkheim e Pierre Bourdieu: encontros e desencontros na sociologia da educação. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**. n.14, ano 7, out.2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/10/Zarucki2008.pdf>. Acesso em 09 ago.2022.

THOMAZ, O. R.; NASCIMENTO, S. **Entre a intenção e o gesto: a Conferência de Durban e a elaboração de uma pauta de demandas de políticas compensatórias no Brasil**, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, USP, 2003. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0306.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. Resultados Eleição Geral Ordinária 2022. Disponível em: <https://resultados.tse.jus.br/oficial/app/index.html#/eleicao/resultados>. Acesso em 19 nov. 2022.

TRINDADE, G.A. O processo de formação científico – tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – campus Pato Branco – a partir da relação trabalho, tecnologia e educação. 2018, 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Escola Técnica da UFPR abre inscrições para vestibular. Superintendência de Comunicação Social, publicado em 20 de setembro de 2005. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/escola-tecnica-da-ufpr-abre-inscricoes-para-vestibular/>. Acesso em 21 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Escola técnica selecionará candidatos no mesmo período do Vestibular 2008/2009. Superintendência de Comunicação Social, publicado em 29 de agosto de 2008. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/escola-tecnica-selecionara-candidatos-no-mesmo-peri-odo-do-vestibular-20082009/>. Acesso em 21 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Edital n. 06/2009. Regulamenta o processo seletivo da Universidade Federal do Paraná para ingresso em 2010. Disponível em: [http://www.nc.ufpr.br/concursos\\_institucionais/ufpr/ps2010/documentos/edital062009.pdf](http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2010/documentos/edital062009.pdf). Acesso em 21 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Edital n. 06/2010. Regulamenta o processo seletivo da Universidade Federal do Paraná para ingresso em 2011. Disponível em: [http://www.nc.ufpr.br/concursos\\_institucionais/ufpr/ps2011/documentos/edital\\_06\\_2010\\_nc.pdf](http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2011/documentos/edital_06_2010_nc.pdf). Acesso em 21 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Edital n. 08/2011. Regulamenta o processo

seletivo da Universidade Federal do Paraná para ingresso em 2012. Disponível em: [http://www.nc.ufpr.br/concursos\\_institucionais/ufpr/ps2012/documentos/edital082011.pdf](http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2012/documentos/edital082011.pdf). Acesso em 21 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Edital n. 13/2012. Regulamenta o processo seletivo da Universidade Federal do Paraná para ingresso em 2013. Disponível em: [http://www.nc.ufpr.br/concursos\\_institucionais/ufpr/ps2013/documentos/edital132012.pdf](http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2013/documentos/edital132012.pdf). Acesso em 21 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. UFPR convoca 2.570 inscritos no vestibular pelo sistema de cotas para bancas de validação, que começam dia 9. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-convoca-2570-inscritos-no-vestibular-pelo-sistema-de-cotas-para-bancas-de-validacao-que-comecam-dia-9/>. Acesso em 31 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Política de cotas da UFPR oportuniza ingresso de diversos grupos no ensino superior. Superintendência de Comunicação Social, publicado em 26 nov. 2018. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/politica-de-cotas-da-ufpr-oportuniza-ingresso-de-diversos-grupos-no-ensino-superior/>. Acesso em 05 mar. 2021.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/tecnico/integrado>. Acesso em 15 abr. 2021.

VENDRAMINI, C.R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w5LkbYSPx79vwG4GDk6HkZL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 jun. 2022.

VENDRAMINI, C. R *et al.* Escola, trabalho e perspectiva de futuro de jovens estudantes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2155-2176, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee>. Acesso em 09 jun. 2022.

XAVIER, M.E.S.P. **Poder político e educação de elite**. 1ªed. São Paulo: Editora Cortez, 1980.

**APÊNDICE A - DEFINIÇÃO CAMPI DE PESQUISA E RESPECTIVOS  
MUNICÍPIOS PARA A ETAPA DE COLETA DE DADOS DE  
DIRETORES (AS) DA REDE ESTADUAL**

Face ao quantitativo de unidades em que são realizadas as atividades educacionais da instituição pesquisada, para responder ao objetivo específico 2 (circunscrever as barreiras residuais), foi necessário delimitar um território para realização da etapa empírica.

Até o momento em que preparamos esta tese (2020/2021), o IFPR tem sua estrutura institucional composta de 27 unidades (20 *campi*, 06 *campi* avançados e 01 centro de referência), situadas nos seguintes municípios: Araongas, Assis Chateaubriand, Astorga, Barracão, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do Iguaçu, Goioerê, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranaíba, Pinhais, Pitanga, Quedas do Iguaçu, São José dos Pinhais, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória.

A delimitação dos locais a serem pesquisados, com vistas a representar a instituição, foi definida conforme uma sequência de critérios que consideraram as seguintes variáveis:

- classificação da unidade (*campus*, *campus* avançado ou centro de referência);
- tempo de existência da unidade do IFPR (por ano de início das atividades);
- localização no território do Paraná (mesorregião);
- indicadores socioeconômicos do município em que o local está inserido (rendimento nominal mensal *per capita* inferior a 1/2 salário mínimo; Índice de Gini e Índice Firjan de desenvolvimento). Os dados das 27 unidades estão dispostos no quadro abaixo.

Variáveis consideradas para selecionar os locais de pesquisa para o objetivo 3.

Unidade do IFPR ( <i>campus</i> / <i>campus</i> avançado/ centro de referência) <sup>1</sup>	Mesorregião <sup>2</sup>	Início das atividades da unidade do IFPR no município <sup>1</sup>	% da população no município com rend. mensal <i>per capita</i> de até 1/2 salário mínimo <sup>3</sup>	Índice de Gini (2010) <sup>4</sup>	Índice Firjan (2018) <sup>5</sup>
Araongas (avançado)	norte central	2020	27,1	0,4658	0,8200
Assis Chateaubriand	oeste	2010	31,8	0,4834	0,7237
Astorga (avançado)	norte central	2015	27,6	0,51	0,8124
Barracão (avançado)	sudoeste	2015	34,2	0,5412	0,7580

Campo Largo	metropolitana de Curitiba	2010	30,3	0,4535	0,8009
Capanema	sudoeste	2015	29,5	0,4527	0,7953
Cascavel	oeste	2010	28,6	0,5206	0,8442
Colombo	metropolitana de Curitiba	2015	29	0,4196	0,7821
Coronel Vivida (avançado)	sudoeste	2011	31,9	0,4741	0,7825
Curitiba	metropolitana de Curitiba	2009	26,9	0,5652	0,8514
Foz do Iguaçu	oeste	2009	33,4	0,5454	0,7899
Goioerê (avançado)	centro cidental	2013	31,4	0,4920	0,7228
Irati	sudeste	2010	32,6	0,4930	0,7917
Ivaiporã	norte central	2010	33,6	0,4882	0,7129
Jacarezinho	norte pioneiro	2010	32,2	0,5404	0,7998
Jaguariaíva	centro oriental	2015	36,6	0,5167	0,7249
Londrina	norte central	2009	28,7	0,5226	0,8483
Palmas	sudoeste	2010	34	0,5529	0,7230
Paranaguá	metropolitana de Curitiba	2008	35,7	0,5235	0,7942
Paranavaí	noroeste	2010	28,4	0,4805	0,8739
Pinhais	metropolitana de Curitiba	2015	28,7	0,5082	0,8108
Pitanga	centro-sul	2015	39,6	0,5279	0,7638
Quedas do Iguaçu (avançado)	centro-sul	2015	38,8	0,5821	0,7857
São José dos Pinhais (centro de referência)	metropolitana de Curitiba	2020	28,2	0,4599	0,8074
Telêmaco Borba	centro oriental	2010	34,9	0,4958	0,7591
Umuarama	noroeste	2010	27,6	0,4950	0,8124
União da Vitória	sudeste	2015	31,6	0,4882	0,7860

Fonte: Organizado pela autora (2019) com base nas seguintes fontes:

<sup>1</sup> livro Passado, presente e futuro - 10 anos de IFPR.

<sup>2</sup> Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES)

[http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base\\_fisica/relacao\\_mun\\_regiao\\_geografica\\_parana.pdf](http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/relacao_mun_regiao_geografica_parana.pdf)

<sup>3</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010d) <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/assis-chateaubriand/panorama>

<sup>4</sup> <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/cnv/ginipr.def>

<sup>5</sup> <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>

A aplicação dos critérios seguiu a ordem abaixo:

**1º) Foram descartados os campi avançados e centro de referência** em razão da baixa representatividade (estrutura física ainda reduzida e com poucos matriculados).

Descartados (7): Arapongas, Astorga, Barracão, Coronel Vivida, Goioerê, Quedas do Iguaçu, São José dos Pinhais.

Mantidos (20): Assis Chateaubriand, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Curitiba, Foz do

Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranaíba, Pinhais, Pitanga, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória.

**2º) Ano de início das atividades.** Tendo em vista que 1) a instituição iniciou suas atividades em 2008; 2) instituições com menos de cinco anos de existência estão sujeitas a não fornecerem os subsídios necessários à pesquisa por ainda estarem em processo de implantação; 3) um ciclo de estudos no ensino médio integrado varia de 3 a 4 anos, conforme carga horária e turno de cada curso, e

4) o procedimento de seleção dos locais foi realizado em 2019: adotou-se como marco temporal o ano de 2014, descartando-se os *campi* que iniciaram suas atividades após este ano.

Descartados (6): Capanema, Colombo, Jaguariaíva, Pinhais, Pitanga e União da Vitória.

Mantidos (14): Assis Chateaubriand, Campo Largo, Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranaíba, Telêmaco Borba e Umuarama.

**3º) Um *campus* por mesorregião.** Com base na divisão do estado do Paraná em mesorregiões, desenvolvida pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), optou-se por selecionar apenas um *campus* por mesorregião para compor os locais de pesquisa. As mesorregiões centro-sul e centro-ocidental não foram contempladas devido abrigarem apenas campi avançados ou implantados após 2014, já descartados pelos critérios anteriores. Neste sentido, permaneceram 08 mesorregiões (sudeste, norte pioneiro, sudoeste, centro-oriental, norte-central, noroeste, oeste e metropolitana de Curitiba).

Mantidos por mesorregião (14):

Sudeste - Irati

Norte pioneiro - Jacarezinho

Sudoeste - Palmas

Centro-oriental - Telêmaco Borba

Norte-central - Ivaiporã / Londrina

Noroeste - Paranaíba / Umuarama

Oeste - Assis Chateaubriand / Cascavel / Foz do Iguaçu

Metropolitana de Curitiba - Campo Largo / Curitiba / Paranaguá

A seleção de apenas um local de pesquisa em mesorregiões que abrigam mais de um *campus* elegível foi realizada considerando variáveis que remetem à possibilidade de contribuição da instituição naquele município (maior presença de pessoas com renda familiar inferior a 1/2 salário mínimo *per capita*; pior índice de Gini e pior índice Firjan).

Atribuiu-se uma pontuação do tipo *score*, em que o *campus* que obteve o maior número de pontos foi selecionado para representar sua respectiva microrregião.

3 - maior nº de pessoas com renda inferior a 1/2 salário mínimo 2 - médio nº de pessoas com renda inferior a 1/2 salário mínimo 1 - menor nº de pessoas com renda inferior a 1/2 salário mínimo

3 - Índice de gini mais desigual (mais próximo de 1) 2 - Índice de gini intermediário

1 - Índice de gini mais igual (mais próximo de 0)

3 - Índice Firjan menor

2 - Índice Firjan intermediário 1 - Índice Firjan maior

Neste sentido, o procedimento de *score* foi necessário em quatro mesorregiões, para selecionar entre os seguintes *campi*:

Norte-central - Ivaiporã / Londrina

Noroeste - Paranaíba / Umuarama

Oeste - Assis Chateaubriand / Cascavel / Foz do Iguaçu

Metropolitana de Curitiba - Campo Largo / Curitiba / Paranaguá

A aplicação do critério resultou nos *scores* descritos no quadro a seguir.

Aplicação do critério de seleção nas mesorregiões em que há mais de um *campus* elegível para compor os locais de pesquisa.

mesorregião norte-central				
	mais pessoas com renda inferior a 1/2 salário mínimo	Índice de Gini	Índice Firjan	<i>score</i>
Londrina	1	2	1	4
Ivaiporã	2	1	2	5
mesorregião noroeste				

	mais pessoas com renda inferior a 1/2 salário mínimo	Índice de Gini	Índice Firjan	<i>score</i>
Paranavaí	1	1	1	3
Umuarama	2	2	2	6
mesorregião oeste				
	mais pessoas com renda inferior a 1/2 salário mínimo	Índice de Gini	Índice Firjan	<i>score</i>
Assis Chateaubriand	2	1	3	6
Cascavel	1	2	1	4
Foz do Iguaçu	3	3	2	8
metropolitana de Curitiba				
	mais pessoas com renda inferior a 1/2 salário mínimo	Índice de Gini	Índice Firjan	<i>score</i>
Campo Largo	2	1	2	5
Curitiba	1	3	1	5
Paranaguá	3	2	3	8



**APÊNDICE B - VARIÁVEIS CONSIDERADAS PARA SELECIONAR OS LOCAIS  
DE PESQUISA NA INSTÂNCIA ESTADUAL, POR ORDEM  
DECRESCENTE DE Nº DE MATRICULADOS (AS)**

Município: FOZ DO IGUAÇU	Nº de escolas/colégios: 32		
Escola/Colégio	Nº de estudantes matriculados (as)	turmas de ensino médio	distância entre a escola e o <i>campus</i> do IFPR - em km
Pol Militar, C Da-Ef M	sem inform	sem inform	6
Ulysses Guimaraes, C E-Ef M Prof	1805	17	5,9
Arnaldo Busatto, C E Dr-Ef M	1748	15	7,5
Juscelino K de Oliveira, C E-Ef M	1443	11	9,3
Flavio Warken, C E Prof-Ef M Prof	1387	18	7,8
Ayrton Senna da Silva, C E-Ef M	1346	12	3
Ceebja Prof Orides B Guerra-Ef M (EJA)	1329	-	5,7
Pedro II, C E Dom-Ef M	1244	13	7
Jorge Schimmelpfeng, C E-Ef M P	1198	15	5,4
Tancredo de A Neves, C E-Ef M	1158	9	6
Mariano C Paganoto, C E Prof-Ef M	1087	10	2,6
Rio Branco, C E Bar Do-Ef M N Prof	1086	24	2,6
Paulo Freire, C E-Ef M	1085	10	7,5
Tres Fronteiras, C E-Ef M	922	9	10,0
Bartolomeu Mitre, C E-Ef M	901	10	6
Tamandare, C E Alm-Ef M	899	10	7,4
Cataratas do Iguaçu, C E-Ef M	858	9	5
Sol de Maio, C E-Ef M Prof	831	12	9,9
Tarquinio Santos, C E-Ef M	810	8	6,9
Costa E Silva, C E Pres-Ef M	807	7	5,5
Almiro Sartori, C E-Ef M	781	6	4,3
Carlos Drummond de Andrade, C E-Ef M	779	8	5,8
Ipê Roxo, C E-Ef M	738	7	6,4
Gustavo D da Silva, C E-Ef M	698	7	9,3
Carmelita S Dias, C E Profa-Ef M	546	8	4,6

Castelo Branco, C E Pres-Ef M	521	7	3,9
Ceebja Helena Kolody-Ef M (EJA)	499	-	7
Pioneiros, C E-Ef M	489	5	5,2
Santa Rita, C E-Ef M	421	não tem	6,5
Centro Educ Profis Manoel M Pena (agrícola)	377	12	7
Guilherme, C E Mons-Ef M Prof	363	9	5,6
Carimã, C E-Ef M	17	1	12,1
<b>Município: IRATI</b>	<b>Nº de escolas/colégios: 16</b>		
<b>Escola/Colégio</b>	<b>Nº de estudantes matriculados (as)</b>	<b>turmas de ensino médio</b>	<b>distância do campus do IFPR - em km</b>
Colégio Estadual Antonio Xavier da Silveira	1317	21	2,9
Colégio Estadual João XXIII	856	13	1,1
Est. de Educação Básica de Jovens e Adultos de Irati (EJA)	784	-	2,7
Escola Estadual Nossa Senhora das Graças	653	não tem	3,6
Colégio Estadual Duque de Caxias	594	13	3,7
Centro Est Florestal de Educ. Profissional Presidente Costa e Silva (AGRÍCOLA)	454	16	1,9
Colégio Estadual João de Mattos Pessoa	368	4	4,8
Colégio Estadual Trajano Garcia	354	4	4,9
Escola Estadual Pio XII	299	não tem	4,3
Escola Estadual do Campo Nossa Senhora de Fátima (rural)	283	3	26,6
Escola Estadual Luiza Rosa Z Pinto	249	não tem	3,9
Centro de Educação Rio do Couro	214	3	não está no mapa
Escola Estadual Antonio Lopes Junior	203	não tem	2,2
Colégio Estadual Gonçalves Junior	146	3	2,9
Colégio Estadual São Vicente de Paulo	139	3	3,4
Colégio Estadual Padre Pedro Baltzar (rural)	100	3	55,4
<b>Município: IVAIPORÃ</b>	<b>Nº de escolas/colégios: 09</b>		

Escola/Colégio	Nº de estudantes matriculados (as)	turmas de ensino médio	distância entre a escola e o <i>campus</i> do IFPR - em km
Ceebja Ivaipora-Ef M (EJA)	816	-	7,5
Barbosa Ferraz, C E-E M N Profis	782	27	6,5
Idalia Rocha, C E-Ef M	571	7	5,3
Cerro Azul, C E Barao Do-Ef M	408	7	7,5
Bento Mossurunga, C E-Ef M	400	6	5,9
Antonio Diniz Pereira, C E-Ef M	378	3	4,4
Nilo Pecanha, C E C-Ef M (rural)	202	3	19,5
Jose de Mattos Leao, C E C-Ef M (rural)	73	3	16,3
Santa Barbara, E E C-Ef (rural)	49	não tem	20,1
Município: JACAREZINHO	Nº de escolas/colégios: 07		
Escola/Colégio	Nº de estudantes matriculados (as)	turmas de ensino médio	distância entre a escola e o <i>campus</i> do IFPR - em km
Rui Barbosa, C E-Ef M Profis	1292	31	3,7
Ceebja Profa Geni Sampaio Lemos (EJA)	954	-	3,8
Luiz Setti, C E-E F M P N	857	14	2
Imaculada Conceição, E E-Ef	673	não tem	3,7
Anesio de Almeida Leite, C E-Ef M	585	7	4,6
Jose Pavan, C E-Ef M	352	3	4,4
Marques dos Reis, C E-Ef M	266	6	3,6
Município: PALMAS	Nº escolas/colégios: 08		
Escola/Colégio	Nº de estudantes matriculados (as)	turmas de ensino médio	distância entre a escola e o <i>campus</i> do IFPR - em km
Sebastiao Paraná, C E-Ef M	1233	8	4,5
Dom Carlos, C E -Ef M N Profis	1009	15	3,7
Ponciano J de Araujo, C E Pe-Ef M	983	11	7
Alto da Gloria, C E-Ef M	771	7	6,1
Eduardo, C E Mons-Efm	711	6	3

Maria Joana Ferreira, C E Quilombola-Efm (QULOMBOLA)	289	8	9
Segso Tanh Sa, C E I-Ei Ef M	213	3	5,7
Paulo Freire, C E do C-Ef M (RURAL ASSENTAMENTO)	106	3	não consta no mapa
<b>Município: PARANAGUÁ</b>	<b>Nº escolas/colégios: 25</b>		
Escola/Colégio	Nº de estudantes matriculados (as)	turmas de ensino médio	distância entre a escola e o campus do IFPR - em km
Estados Unidos da América, C E-Ef M	sem informações	sem informações	10,8
Ceebja Paranagua-Ef M (EJA)	1403	-	9,5
Maria de L R Morozowski, C E Ef M	1369	10	8,6
Inst E Ed Dr Caetano M Rocha-Ef M N P	1306	27	10,8
Zilah dos S Batista, C E Profa-Ef M	1169	10	11,0
Porto Seguro, C E-Ef M	1131	9	270m
Carmen Costa Adriano, C E Prof-Ef M	1126	8	2,2
Alberto Gomes Veiga, C E-Em Profis	1048	29	9,6
Arthur M Ramos, C E Dr-Ef M	871	7	3,8
Vidal Vanhoni, C E Prof-Ef M	867	não tem	8,5
Regina M B de Mello, C E Profa-Ef M	858	não tem	6,8
Jose Bonifacio, C E-Ef M Profis	853	25	9,5
Bento M da Rocha Neto, C E-Ef M	717	5	11,1
Didio A de C Viana, C E-Ef M	558	5	6,3
Roque Vernalha, E E Dr-Ef	471	não tem	10
Alexandra, C E C De-Ef M (CAMPO)	463	5	10,7
Faria Sobrinho, E E-Ef (ILHA)	453	não tem	10,5
Sao Francisco, C E-Ef M	453	3	7,4
Helena Viana Sundin, C E-Ef M	270	5	11,4
Felipe Valentim, C E C -Ef M (Ilha)	51	3	não está no mapa
Lucy R M E Silva, C E C-Ef M	41	3	não está no mapa
Ilha do Teixeira, E E do C-Ef (ilha)	35	não tem	21,1

Povoado São Miguel, C E C - Efm	31	3	não está no mapa
Antonio Paulo Lopes, E E C-Ef (ilha)	29	não tem	não está no mapa
Pindoty, C E I-Ei Ef M (INDÍGENA)	26	não tem	12,0
<b>Município: TELÊMACO BORBA</b>	<b>Nº escolas/colégios:16</b>		
Escola/Colégio	Nº de estudantes matriculados (as)	turmas de ensino médio	distância entre a escola e o <i>campus</i> do IFPR - em km
Manoel Ribas, C E-Ef M	877	9	9,1
Wolff Klabin, C E-Ef M N Profis	739	19	5
Ceebja Profa Ronilce A G Mainardes-(EJA)	685	-	5,3
Maria Ap M de S Pereira, C E Profa-Ef M	567	6	4,3
José de Anchieta, E E Pe-Ef	558	não tem	3,7
Jardim Alegre, C E-Ef M Profis	524	16	3
Custodio Netto, C E Prof-Ef M	501	5	1,1
Luiz Vieira, C E Dr-Ef M	463	não tem	3,6
Marcelino Nogueira, C E Dr-Ef M	411	4	3,2
São Francisco de Assis, C E-Ef M	409	6	6,3
Vargas, C E Pres-Ef M	372	6	4,6
Gregorio Teixeira, C E-Ef M	353	4	3,1
Nossa Sra de Fátima, E E-Ef	329	não tem	5,7
Sao Pedro, C E-Ef M	319	4	3,1
Bela Vista, E E-Ef	142	não tem	5,1
Bom Jesus, E E-Ef	141	não tem	4,2
<b>Município: UMUARAMA</b>	<b>Nº escolas/colégios: 19</b>		
Escola/Colégio	Nº de estudantes matriculados (as)	turmas de ensino médio	distância entre a escola e o <i>campus</i> do IFPR - em km
Bento Mossurunga, C E-Ef M N	1214	18	3,8
Ceebja Umuarama-Ef M	859	-	6,8
Durval Seifert, E E-Ef	121	-	7,7
Hilda Trautwein Kamal, C E Profa-Ef M P	801	15	5,5

Princesa Izabel, E E Ef	450	-	7,9
Jardim Canadá, E E Do-Ef	103	não informado	5,5
Jardim Cruzeiro, C E Do-Ef M	238	3	8,6
Jose Balan, C E Ver-Ef M Profis	535	8	5,8
Lourenço Filho, C E-Ef M	202	3	7,1
Lovat, C E-Ef M	99	3	5,7
Manuel da Nobrega, C E Pe-Ef M	978	6	4
Monteiro Lobato, C E-Ef M	622	9	5,7
Parque Jabuticabeira, C E-Ef M	146	3	10,2
Paulo A Tomazinho, C E Prof-Ef M Profis	675	8	6,2
Pedro II, C E-Ef M Profis	1031	26	7,4
Santa Eliza, C E-Ef M (rural)	145	3	40,3
Tiradentes, C E-Ef M	620	8	7,6
Umuarama, C A E De-E Profis (rural)	93	3	9,4
Zilda Arns, C E Dra- Ef M	598	8	3,7

Fonte: Organizado pela autora (2019), com base em dados do Portal Dia-a-Dia-Educação e Google Maps

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRETORES (AS) GERAIS DE CAMPUS DO IFPR

- 1) Em que *campus* o (a) Sr (a) trabalha como Diretor/Diretora-Geral?
- 2) O (a) Sr (a) consegue identificar agentes públicos ou privados que apoiam e ajudam a divulgar o processo seletivo do IFPR em seu município ou região? (prefeituras, ONGs, projetos sociais, empresas, associações de bairros, etc). Se sim, quais?
- 3) O (a) Sr (a) percebe resistência por parte das escolas públicas em permitir a divulgação do processo seletivo do IFPR? ( ) sim ( ) não
- 4) Pode descrever como ocorre essa resistência?
- 5) Quais as estratégias utilizadas por seu *campus* para divulgar o processo seletivo do IFPR? (Pode assinalar quantas forem necessárias).
  - ( ) divulgação em rádios ( ) divulgação em TV
  - ( ) divulgação em redes sociais
  - ( ) divulgação em painéis de rua – outdoor ( ) divulgação com carro de som
  - ( ) visitas a escolas públicas ( ) blitz em locais públicos ( ) mostra de cursos
  - ( ) fixação de cartazes em locais públicos ( ) outros (especifique no campo abaixo)
- 6) Utilize este campo para mencionar que outras formas são utilizadas para divulgação do processo seletivo.
- 7) Quais as estratégias utilizadas pelo *campus* para atrair prováveis candidatos ao ensino médio integrado à Mostra de Cursos? (Pode assinalar quantas forem necessárias).
  - ( ) divulgação em rádios ( ) divulgação em TV
  - ( ) divulgação em redes sociais
  - ( ) divulgação em painéis de rua – outdoor ( ) divulgação com carro de som
  - ( ) visitas a escolas públicas ( ) blitz em locais públicos
  - ( ) fixação de cartazes em locais públicos
  - ( ) Oferecimento de transporte a estudantes de escolas públicas até o local da Mostra ( ) outros (especifique no campo abaixo)
- 8) Utilize este campo para mencionar que outras formas são utilizadas para divulgação da Mostra de Cursos.
- 9) A comunidade acadêmica (servidores e estudantes) em seu *campus* contribui de forma satisfatória para divulgar a instituição para a comunidade durante o período de inscrições para o processo seletivo?

- 10) Se possível, comente como ocorre o engajamento da comunidade acadêmica em divulgar o processo seletivo da instituição.
- 11) Supondo-se que todos os estudantes de escolas públicas estejam informados de que as inscrições para o processo seletivo estão abertas, e tendo em vista a realidade de seu município/região, quais motivos o (a) Sr (a) percebe que interferem na decisão destes se inscreverem?
- distância de sua casa até o *campus*
  - falta de incentivo da escola na qual já estuda  falta de incentivo da família
  - medo/insegurança de mudar de escola
  - medo de ingressar em um curso técnico
  - expectativas quanto ao nível de dificuldade da prova  não acreditar que é inteiramente gratuito
  - não conhecer ninguém que já estuda na instituição  outros (especifique no campo abaixo)
- 12) Utilize este campo para mencionar que outros motivos podem interferir na decisão de se inscrever.
- 13) Na divulgação do processo seletivo de seu campus é informado sobre a possibilidade de obter ajuda de assistência estudantil?  sim  não
- 14) Em sua percepção, quais as dificuldades dos estudantes dos grupos prioritários (egressos de escolas públicas, baixa renda, pretos/pardos/indígenas e/ou com deficiência) do ensino médio integrado que os levam a desistirem de permanecer na instituição?
- 15) Este campo é destinado a quaisquer observações que queira registrar, informações que queira complementar e a sugestões que possam melhorar as próximas etapas da pesquisa.



**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DIRETORES (AS) DE ESCOLA/COLÉGIO SEED**

- 1) Em que município fica o colégio/escola em que o (a) Sr (a) atua como diretor (a)?
- 2) Há quanto tempo o (a) senhor (a) está atuando como diretor (a) neste colégio/escola?
- 3) Há quantos anos o (a) senhor (a) trabalha na Rede Estadual de Educação do Paraná?
- 4) O colégio/escola em que o (a) senhor (a) trabalha como Diretor (a) oferece algum curso técnico integrado ao ensino médio? ( ) sim ( ) não
- 5) Se respondeu "sim" na pergunta anterior, por gentileza, utilize esse campo para especificar quais.
- 6) Existe alguma prioridade de vagas nesses cursos técnicos (caso existam) quando o número de inscritos é superior ao disponibilizado?
- 7) Sobre a presença e a divulgação da instituição que adota cotas no ensino médio integrado em seu município, o IFPR:
  - 7) Algum servidor do IFPR já procurou sua escola/colégio para divulgar o processo seletivo da instituição IFPR, durante sua gestão? ( ) sim ( ) não
  - 8) Existe algum projeto de extensão desenvolvido pelo IFPR em sua escola/colégio ou de sua escola/colégio no IFPR? ( ) sim ( ) não
  - 9) O (a) senhor (a) já visitou o *campus* do IFPR de seu município ou o (a) diretor (a) do *campus* do IFPR já visitou sua escola/colégio?
  - 10) Sua escola/colégio costuma divulgar o processo seletivo do IFPR a seus (suas) estudantes? ( ) sim ( ) não
  - 11) Ainda em relação à questão anterior, pode nos explicar por que divulga ou por que prefere não divulgar o processo seletivo do IFPR?
  - 12) Por gentileza, na condição de autoridade de educação na esfera estadual, nos conte um pouco sobre sua impressão acerca da contribuição social, ou não, do IFPR para seu município/região.
  - 13) O (A) senhor (a) considera que está claro para os (as) estudantes de seu colégio/escola que o IFPR é uma instituição técnica gratuita, com vagas reservadas para estudantes pretos/pardos/indígenas, de baixa renda e egressos de escola pública?
  - 14) Sobre o conhecimento de seus estudantes sobre o direito às cotas no ensino médio integrado, o (a) senhor (a) percebe que:

- tem aumentado de um ano para outro  tem diminuído de um ano para outro  
 permanece igual há vários anos
- 15) O (A) senhor (a) considera que está claro para os (as) estudantes de sua escola/colégio que é possível se inscrever no processo seletivo do IFPR sendo isento da taxa de inscrição?
- 16) Sobre o interesse dos (as) estudantes de seu colégio/escola em se inscreverem no processo seletivo do IFPR, o (a) senhor (a) percebe que:  
 tem aumentado de um ano para outro  tem diminuído de um ano para outro  
 permanece igual há vários anos
- 17) O (A) senhor (a) teve conhecimento de estudantes que tiveram dúvidas e dificuldades que o impediram de se inscreverem no processo seletivo do IFPR?  sim  não
- 18) Se desejar, use este campo para nos dar maiores detalhes quanto ao aumento ou diminuição do conhecimento de seus estudantes sobre cotas para cursos técnicos e aumento ou diminuição do interesse de seus estudantes em se inscrever no processo seletivo do IFPR.
- 19) Em seu colégio/escola existe alguma atividade ou curso preparatório voltado à prova do processo seletivo IFPR?  
 sim  não  já existiu, mas não há mais
- 20) Seu colégio/escola repercute positivamente para a comunidade quando há estudantes aprovados no processo seletivo do IFPR?  sim  não  indiferente
- 21) Se respondeu "sim" na questão anterior, de que forma a comunidade é informada sobre estudantes que foram aprovados no processo seletivo do IFPR?
- 22) Em sua percepção, quais seriam os motivos para os estudantes não participarem da seleção para o IFPR, mesmo com a existência de cotas?
- 23) Sua escola/colégio já recebeu de volta algum (a) estudante que tenha saído para cursar o ensino médio no IFPR e preferiu retornar à sua instituição?
- 24) Se respondeu "sim" na questão anterior, sabe nos dizer qual o motivo informado pelos (as) estudantes que retornaram?
- 25) Este espaço se destina a informações que deseje complementar que possam ajudar a entender se a instituição IFPR é conhecida dos (as) estudantes de seu colégio/escola, e se é frequente o interesse destes (as) em se inscreverem no processo seletivo.

**APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS A DIRETORES (AS)**

Nós, Maria Luiza Kraft Köhler e Prof. Dr. Felipe Simão Pontes, estudante e docente do Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, estamos convidando-o (a), na qualidade de Diretor (a) de instituição pública de ensino, ou ator-chave com participação no início do IFPR, a participar de um estudo intitulado “O acesso e a permanência de estudantes de grupos contemplados pela Lei de Cotas no ensino técnico integrado ao ensino médio no Instituto Federal do Paraná”, que está sob a responsabilidade da primeira.

Para isto, inicialmente solicitamos seu nome e RG nos campos abaixo.

Nome completo: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Este estudo se justifica pela necessidade de verificar quais as dificuldades e desafios que o público preconizado do IFPR (estudantes egressos de escolas públicas e/ou de baixa renda, e/ou pretos/pardos/indígenas, e/ou com deficiência) enfrenta para ingressar e permanecer na instituição.

Para participar do estudo, ou solicitamos que preencha um questionário em que necessitará cerca de 10 minutos ou que nos conceda uma entrevista semiestruturada com duração aproximada de 60 minutos, por meio on-line.

Os riscos desta pesquisa são: I) a quebra de sigilo, ou seja, alguém conseguir identificar os participantes; II) os participantes apresentarem dificuldades para compreensão do texto ou mesmo de acesso, em caso de pessoas com necessidades específicas; III) desconforto psicológico ao responder às perguntas. Para minimizar os riscos, a pesquisadora: I) tomará todos os cuidados para que nenhum participante seja identificado: o questionário não solicita identificação do participante, e o material não ficará ao acesso de pessoas que não façam parte da pesquisa (pesquisadora, orientador e coorientadora); II) explicará brevemente as questões e se colocará à disposição para dúvidas tanto na primeira abordagem quanto no recolhimento dos questionários respondidos. Em caso de participantes com deficiência que dificulte a transmissão das informações (cegueira, surdez, intelectual ou outra), a autora avaliará com os mesmos qual a forma com a qual se sentem mais confortáveis em responder;

III) enfatizará o caráter voluntário da pesquisa, e que o (a) participante poderá interromper o questionário a qualquer momento.

Como benefícios, os resultados desta pesquisa podem ajudar a melhorar a forma de divulgação do IFPR para a sociedade, para que mais estudantes dos grupos prioritários se inscrevam e realizem a prova do processo seletivo do IFPR nos próximos anos. Da mesma forma, compreender como ocorre a integração social e cultural da instituição junto ao seu principal público.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao (à) senhor (a). Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do

Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

O (a) senhor (a) terá garantido o direito de receber quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa que está participando, bem como poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer tempo, sem nenhum prejuízo.

Se manterá o sigilo e o caráter confidencial das informações, zelando por sua privacidade e garantindo que sua identificação não será exposta nas conclusões ou publicações.

Os pesquisadores Maria Luiza Kraft Köhler – fone (41) 99936-8743, e-mail: malukohler@gmail.com, e Prof. Dr. Felipe Simão Pontes, e-mail: felipesimaopontes@gmail.com, poderão ser localizados no CIPP, *campus* Uvaranas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Av. General Carlos Cavalcanti, 4748, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_.

Eu, \_\_\_\_\_, SIAPE \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

---

Assinatura do (a) Participante de Pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Av. Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas. Bl. M – Sala 116-B – campus Universitário. CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR. E-mail: propesp-cep@uepg.br Fone: (42) 3220-3108 Horário de atendimento: Segunda a Sexta, 8h às 12h e 13h às 17h

Nome do Pesquisador Responsável: Maria Luiza Kraft Köhler - E-mail: malukohler@gmail.com *campus* da Universidade Estadual de Ponta Grossa - Setor de Ciências Sociais Aplicadas CEP 84030-900 Fone: 3220-3108

## **APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/MÃES/RESPONSÁVEIS POR ESTUDANTES PARTICIPANTES**

O (a) menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa O acesso e a permanência de estudantes de grupos contemplados pela Lei de Cotas no ensino técnico integrado ao ensino médio no Instituto Federal do Paraná (IFPR). Nesta pesquisa pretendemos saber se os estudantes dos colégios estaduais conhecem o IFPR, se participaram do processo seletivo e se sim, quais dificuldades encontraram. Estão participando da pesquisa estudantes de primeiro ano do ensino médio do IFPR e de colégios estaduais.

Caso o (a) senhor (a) concorde na participação do (a) menor vamos fazer uma das seguintes atividades com ele (a): ou vamos entregar uma folha com algumas perguntas que ele (a) responderá a caneta e será orientado (a) a chamar a responsável se não entender alguma delas ou faremos um grupo focal, em que ele (ela) conversará com estudantes da mesma faixa etária sobre o tema pesquisado (este último em meio on-line).

Os riscos desta pesquisa são: I) a quebra de sigilo, ou seja, alguém conseguir identificar os participantes; II) os participantes apresentarem dificuldades para compreensão do texto ou mesmo de acesso, em caso de pessoas com necessidades específicas; III) desconforto psicológico ao responder às perguntas. Para minimizar os riscos, a pesquisadora: I) tomará todos os cuidados para que nenhum participante seja identificado: o questionário não solicita identificação do participante, e o material não ficará ao acesso de pessoas que não façam parte da pesquisa (pesquisadora, orientador e coorientadora); II) explicará brevemente as questões e se colocará à disposição para dúvidas tanto na primeira abordagem quanto no recolhimento dos questionários respondidos. Em caso de estudantes com deficiência que dificulte a transmissão das informações (cegueira, surdez, intelectual ou outra), a autora avaliará com os mesmos qual a forma com a qual se sentem mais confortáveis em responder; III) enfatizará o caráter voluntário da pesquisa, e que o estudante poderá interromper o questionário a qualquer momento.

Como benefícios, os resultados desta pesquisa podem ajudar a melhorar a forma de divulgação do IFPR para a sociedade, para que mais estudantes dos grupos prioritários se inscrevam e realizem a prova do processo seletivo do IFPR nos próximos anos. Da mesma forma, compreender como ocorre a integração social e cultural da instituição junto ao seu principal público.

Para participar desta pesquisa, o (a) menor sob sua responsabilidade e o senhor (a) não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Ele (a) terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O senhor (a), como responsável pelo (a) menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele (a) a qualquer momento. Mesmo que o senhor (a) queira deixá-lo participar agora, poderá voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele (a) é voluntária e o fato de não deixá-lo (a) participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele (a) é atendido (a). Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do (a) menor não será liberado sem a sua permissão. O (a) menor não será identificado (a) em nenhuma publicação. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao (à) senhor (a). Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5

(cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo (a) participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UEPG

Universidade Estadual de Ponta Grossa - Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas Bloco M – Sala 116-B – *campus* Universitário CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR E-mail: [proresp-cep@uepg.br](mailto:proresp-cep@uepg.br) Fone: (42) 3220-3108 Horário de atendimento: Segunda a Sexta, 8h às 12h e 13h às 17h

Nome do Pesquisador Responsável: Maria Luiza Kraft Köhler - E-mail: [malukohler@gmail.com](mailto:malukohler@gmail.com)

*campus* da Universidade Estadual de Ponta Grossa - Setor de Ciências Sociais Aplicadas - CEP 84030-900 Fone: 3220-3108.

## **APÊNDICE G - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES PARTICIPANTES**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa O acesso e a permanência de estudantes de grupos contemplados pela Lei de Cotas no ensino técnico integrado ao ensino médio no Instituto Federal do Paraná (IFPR). O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é verificar se os estudantes dos colégios públicos conhecem o Instituto Federal do Paraná e se estão tendo a oportunidade de fazer o processo seletivo. Nesta pesquisa pretendemos saber se os estudantes dos colégios estaduais conhecem o IFPR, se participaram do processo seletivo e se sim, quais dificuldades encontraram. Estão participando da pesquisa estudantes de primeiro ano do ensino médio do IFPR e de colégios estaduais.

Caso você concorde em participar, vamos fazer uma das seguintes atividades com você: ou vamos te entregar uma folha com algumas perguntas que você responderá à caneta e será orientado (a) a chamar a responsável se não entender alguma delas ou faremos um grupo focal, em que você conversará com estudantes da mesma faixa etária que você sobre o tema pesquisado (este último em meio on-line).

Os riscos desta pesquisa são: I) a quebra de sigilo, ou seja, alguém conseguir identificar os participantes; II) os participantes apresentarem dificuldades para compreensão do texto ou mesmo de acesso, em caso de pessoas com necessidades específicas; III) desconforto psicológico ao responder às perguntas. Para minimizar os riscos, a pesquisadora: I) tomará todos os cuidados para que nenhum participante seja identificado: o questionário não solicita identificação do participante, e o material não ficará ao acesso de pessoas que não façam parte da pesquisa (pesquisadora, orientador e coorientadora); II) explicará brevemente as questões e se colocará à disposição para dúvidas tanto na primeira abordagem quanto no recolhimento dos questionários respondidos. Em caso de estudantes com deficiência que dificulte a transmissão das informações (cegueira, surdez, intelectual ou outra), a autora avaliará com os mesmos qual a forma com a qual se sentem mais confortáveis em responder; III) enfatizará o caráter voluntário da pesquisa, e que o estudante poderá interromper o questionário a qualquer momento.

Como benefícios, os resultados desta pesquisa podem ajudar a melhorar a forma de divulgação do IFPR para a sociedade, para que mais estudantes dos grupos prioritários se inscrevam e realizem a prova do processo seletivo do IFPR nos próximos anos. Da mesma forma, compreender como ocorre a integração social e cultural da instituição junto ao seu principal público.

Para participar desta pesquisa, o (a) responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O (a) responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o (a) meu (minha) responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do (a) meu (minha) responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_.

---

Assinatura do (a) responsável

---

Assinatura da pesquisadora



## APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista 1 – E.M.P.

**Embora existam várias publicações, tanto acadêmicas quanto não acadêmicas do período que foi a reestruturação da Rede Federal, que foi uma política bem marcante do governo Lula, ainda existem algumas lacunas de informação que eu preciso preencher para colocar na tese. Então eu gostaria que o senhor relembresse um pouco como foi, qual era a situação da Rede Federal que vocês se depararam e como surgiu essa proposta de reestruturar esta Rede. Era um contexto próximo aos cem anos da rede, que seriam comemorados no ano seguinte à aprovação da Lei 11.892/2008. Sei que a Rede Federal era completamente diferente, já tinha passado por várias fases. Então eu gostaria que o senhor explorasse um pouco isso para que eu possa saber qual era essa conjuntura da época e como era Rede Federal, para quem ela era formada. Quem ela visava formar e como ela passou a ser depois do projeto?**

ENTREVISTADO 1 - Bom, a equipe que esteve por vários anos à frente do Ministério da Educação, durante o governo Lula, ela, na verdade, ela começa seu trabalho no segundo ano do governo Lula. Em 2003, o ministro da educação foi [...], que, infelizmente, não conseguiu engrenar o trabalho. Em 2004 quem assume é [...] e toda essa equipe, que mesmo depois da saída do [...], menos de dois anos depois, para assumir outras tarefas partidárias, inclusive, continuou no ministério da educação. Então nós entramos no ministério da educação em 2004, eu, inclusive como presidente do INEP, sem relação nenhuma com a educação profissional e tecnológica. No final de 2005 é que eu assumo a SETEC, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, e Fernando Haddad assume a titularidade do ministério. Fernando Haddad era, até então, secretário executivo de Tarso Genro. Bom, toda política educacional está muito relacionada à conjuntura econômica e política vigente. Esse era um período de crescimento do país, e se falava na época de uma coisa que hoje é quase que difícil da gente se colocar naquela situação, que era o apagão da mão-de-obra. Nós tínhamos mais de 200 mil postos de trabalho no país para os quais não havia trabalhadores qualificados para ocupá-los, porque com a revolução tecnológica, não bastava a força física ou a boa vontade, era necessária uma certa formação técnica e tecnológica para ocupar. Os tornos passaram a ser informatizados, as máquinas também, e o país entrava em um período praticamente de pleno emprego, que não significava que não tivesse gente desempregada porque não tinham a necessária qualificação para as exigências colocadas pelos novos instrumentos de trabalho. O Lula tinha essa preocupação, até pela história dele, que é alguém que vem dessa formação, formado em técnico

torneiro mecânico do Senai. Mas, ao mesmo, tempo, nós tínhamos, digamos assim, um desafio pela frente. Nós compreendemos sempre que não cabe ao Estado formar mão-de-obra para o capital, esse não é o papel do Estado. Mas ao mesmo tempo nós não podemos ignorar que vivemos numa sociedade capitalista que exige trabalhadores com qualificação profissional. A esquerda, de um modo geral, inclusive, sempre teve muito preconceito com relação à educação profissional porque ela sempre foi vista, e realmente era, como formação de trabalhadores para o capital, de mão-de-obra pro capital. O sistema S é um grande exemplo disso, que faz até um trabalho interessante porque tem muitos recursos, isso é importante saber, o orçamento do sistema S é superior ao da SETEC, por exemplo. Nós precisávamos dar conta desse desafio que se colocava para o país, mas ao mesmo tempo não ser o sistema S oficial. É daí que se debate então a questão da formação humana integral, que é essa essência da formação dos institutos, que não se limita ao ensino médio integral como muitos pensam. Não, toda formação do instituto tem que ser uma formação humana integral. Não cabe ao Estado simplesmente formar um trabalhador, por mais qualificado que seja, cabe ao Estado formar o cidadão e lhe dar formação integral que lhe permita ser um torneiro mecânico, se for o caso, ser um fresador, mas ser um poeta, ser um filósofo se ele quiser. Eu sempre gosto muito de citar o exemplo do Saramago, que é a maior expressão da língua portuguesa. A formação do Saramago foi a formação do Colégio Técnico Industrial de Lisboa, o curso de desenhista industrial. Agora, ele tem um livrinho pequeno, chamado “Pequenas Memórias”, que ali ele traz o currículo que ele tinha lá no Colégio Técnico Industrial de Lisboa. Ele tinha português, francês, sociologia, filosofia, ética e as disciplinas técnicas do curso dele. A humanidade perdeu um desenhista industrial, mas ganhou Saramago. Se ele não tivesse aquela formação integral, ele jamais seria o Saramago, porque não basta a pessoa ter um talento. Se ele não tiver a formação necessária, ele não desenvolverá isso aí. Nós podemos ter um Pelé em potencial no futebol, mas se esse guri nunca tiver uma bola de futebol, nunca treinar num campo de futebol, ele jamais será um Pelé, ou Pelé não teria sido. Então cabe ao Estado dar esta formação integral, em que a pessoa, de acordo com sua vontade, seu talento, vá desenvolver as suas atividades. Então é a partir daí que se inicia esse processo dessa nova institucionalidade, que foi construída coletivamente. As vezes as pessoas me perguntam “Tu que é um cara da história, da ciência política, como é que tu coordenou e dirigiu esse processo”? Eu te confesso, Maria Luiza, que eu não entendia nada de educação profissional e tecnológica (risos), inclusive quando me convidaram para sair do INEP e para assumir a SETEC eu não aceitei em um primeiro momento, estava voltando pro Rio Grande do Sul, e aí, enfim, por circunstâncias lá que não interessam aqui agora, eu acabei mudando de ideia. E eu dizia para eles com muita franqueza, “mas eu não sou da área”, mas

qual é o problema do ministério da educação? O ministério da educação sempre tem muitos doutores e poucos gestores. E os camaradas que vêm da academia, eu trabalhei com alguns, eles têm muitas dificuldades na área da gestão, porque o tempo da universidade é outro. Tu pesquisa um ano, dois, três, até mais tempo ali pra alcançar resultados ou não, e na gestão tu tem que dar resultado no dia seguinte, na semana seguinte. Então o pessoal que vem da academia, eu pelo menos da minha experiência, tive vários, todos na verdade deram certo e eram acadêmicos brilhantes, eu era alguém que tinha já uma experiência de gestão, trabalhei em universidade, mas também desempenhei funções, na área administrativa como secretário de educação, etc. Essa foi a justificativa que me deram, não sei se é real ou se seria um pretexto para me tirarem do INEP (risos). Fiquei pouco tempo no INEP, dois anos, mas eu me orgulho muito. Eu sou o presidente do INEP que criou o SINAES, o sistema de avaliação do ensino superior, que substituiu o famigerado provão; a prova Brasil é desse nosso período também; o Enem como forma de seleção do ensino superior começa naquele nosso período lá no INEP, mas enfim, eu acabei aceitando esse desafio da SETEC, e como eu tinha limitações no conhecimento, e, também, por concepção, nós temos uma obra que foi muito coletiva, sob orientação sempre do Fernando Haddad, isso é importante destacar. Fernando Haddad era um ministro muito presente, ele é uma pessoa extremamente preparada e qualificada. Nós iniciamos a discutir contingentes daquilo que a gente chamava “rede”, mas na verdade a palavra “rede” era uma força de expressão, porque a “rede” é criada formalmente com a lei dos institutos, que se cria a rede. Hoje é uma rede mesmo, naquela época não, tinham os CEFETs, tinha as vinculadas às universidades e tinha as agrotécnicas federais, que eram autarquias independentes, cada uma tinha sua entidade. O CONCEFET [Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica] do CEFET, o CONDEAF [Conselho Nacional dos Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais] das agrotécnicas e o CONDETUF [Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais] das vinculadas. Nós iniciamos um processo de debate com esse pessoal, e tudo aquilo que era sonho antigo dos integrantes da chamada Rede Federal nós fomos colocando para dentro da lei, absolutamente tudo, não ficou nada de fora, e sempre, absolutamente sempre, por adesão. Tanto que dos CEFETs dois não aderiram, então até hoje está como CEFET, um equívoco, sei lá o que eles vão fazer da vida deles, e das vinculadas às universidades, apenas oito aderiram e mais tarde duas aqui no Rio Grande do Sul também aderiram, são dez. As agrotécnicas, surpreendentemente, todas aderiram.

**Houve um primeiro momento de adesão, e teve algum outro momento em que se pensou “a gente mudou de ideia” e entrou depois da lei?**

ENTREVISTADO 1 - É, teve as duas vinculadas que aderiram pouco depois.

**Mas ainda em um momento de formulação da proposta, isso?**

Exatamente. Hoje com uma lei específica. A vinculada, a lei, inclusive, garante que ela venha com o quadro de pessoal dela e o patrimônio, está na lei. É que muitas vinculadas ficam dentro da universidade, o que dificulta isso aí. É o caso de Santa Maria, uma das vinculadas de Santa Maria, que tinha três ou quatro vinculadas, que é o Colégio Técnico Industrial Santa Maria, um excelente colégio, cujas concepções se identificavam muito com os institutos, mas eles estão distribuídos dentro da universidade, não impossibilitava, mas eles ficaram com um pouco de temor. Em outros lugares havia uma questão de status também, ninguém sabia o que seria dos institutos, ninguém sabia que ideia era essa dos institutos, se iria dar certo ou não ia, então muitos preferiram continuar dentro da universidade. As agrotécnicas, todas aderiram porque aderir aos institutos também trazia vantagens muito grandes em termos de orçamento e em termos de recursos humanos. A lei dos institutos sempre foi muito redondinha, olha são tantos estudantes de primeiro ano, tantos de segundo anos, tanto de orçamento, então as agrotécnicas tiveram muitas vantagens, elas eram meio que abandonadas, até por se situarem em áreas rurais distantes, professores e direção, muitas vezes moram na escola, ou moravam na escola, era quase uma fazenda particular, e elas aderiram e foi algo extraordinário que aconteceu, mudaram completamente de figura.

**A gente falou em conjuntura político-econômica, eu queria saber um pouco como estava a composição do congresso, por exemplo, que teve que votar e, aparentemente, votou rápido. Como foi isso?**

ENTREVISTADO 1 - Tu vê que todo político vai dizer que educação é prioridade, não é? Tu vai ver se é ou não é prioridade pelo orçamento. No governo Lula, o orçamento do MEC passou de 16 bi para 86 bilhões. Eu sempre comentava que na minha longa vida já trabalhando com educação, eu nunca pensei que viveria uma época em que eu podia dizer que dinheiro não era problema. No MEC, dinheiro pra nós não era problema, o nosso desafio não era falta de dinheiro, era gastar o orçamento até o final do ano, tanto que no final do ano era uma correria porque aquilo que tu não gasta no orçamento deste ano, no orçamento do ano seguinte já vem sem aquela parte, porque se você não foi capaz de gastar não precisa daquele dinheiro. Então era um desafio a gente conseguir executar, esse é o termo técnico, executar o orçamento todo ano. Nós nunca tivemos dificuldade de recursos da SETEC, do conjunto do MEC, é algo que, é bom estar aí isso porque no futuro as pessoas não vão acreditar (risos) que nós não tínhamos dificuldade de recursos. Aí só para retomar o raciocínio aqui, mas nós não sabíamos bem o que que seria isso. Nossa primeira hipótese, inclusive, foi universidade tecnológica. Iríamos organizar um seminário sobre universidade tecnológica e sabe por que que nós abandonamos essa ideia? Por

causa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que foi criada no primeiro ano do governo Lula, o processo já vinha de antes, que é uma excelente universidade, mas aí nós fomos ver e eles acabaram com todos os cursos técnicos ali em Curitiba. No interior sobraram poucos cursos técnicos. Eu disse “olha, se nós criarmos universidades com nível de autonomia que têm as universidades, em dez anos nós não vamos ter mais oferta de curso técnico federal, público, aqui no Brasil”. Então nós precisamos criar uma outra coisa, e esta outra coisa foi construída coletivamente, que é uma dificuldade, muitas vezes, que a gente tem, porque as referências que nós temos é universidade e escolas técnicas, não tem outra referência. Especialmente a referência da universidade, ela é muito forte no Brasil. E o instituto não é universidade e não é escola técnica, ele não é uma soma de universidade com escola técnica, ele é uma outra institucionalidade, ele é uma outra referência que tem que ser consolidada, que vem sendo consolidada. Então eu acho que o processo de legitimação, digamos assim, dos institutos, dez anos não é nada de história, é muito raro. Foi extremamente rápido, no começo nem todo mundo sabia o que era isso, instituto, ou chamava de escola técnica ou chamava de faculdade. Então, é uma outra referência que não tem referência em nenhum outro lugar do mundo. Nós criamos uma coisa absolutamente original, o que demonstra, também, o momento que o país vivia, um país que para de copiar modelos estrangeiros para construir um modelo dentro das suas necessidades. E, é claro, embasado, em todo esse debate, a função que orientava a equipe do ministério da educação, especialmente da SETEC, que eram pessoas com uma formação política sólida, de concepção de uma educação politécnica, inspirada lá na formação humana integral, no Marx, e outros estudiosos do tema. Porque ao contrário de outros ministérios, em que havia composição política no governo Lula, no MEC isso nunca houve. No MEC eram pessoas oriundas das universidades ou da Rede Federal, então na chamada Rede Federal, com uma formação política muito sólida. Eu faço questão sempre de frisar que eu sou alguém, também, que vem da área acadêmica, mas eu sou um quadro político, e o mais importante num cargo de direção, seja ministério, seja secretaria, embora a gente ouça muito essa bobagem “não, eu vou fazer uma orientação técnica, eu sou técnico”, isso não existe. Uma função dessas é uma função política, de identidade com um projeto político. Para um conhecimento técnico, recorre aos assessores, à assessoria, a quadros intermediários, mas o dirigente pode ter formação técnica, evidentemente, mas ele tem que ter formação política, de identidade com o projeto. Por isso que eu dizia “olha, eu não sou um especialista em educação profissional e tecnológica, mas eu tenho a compreensão política do projeto em curso no país, e os institutos correspondem exatamente a isso”.

**Houve uma mudança de nome, não é? Inicialmente se chamava de IFETs, não?**

ENTREVISTADO 1 - É, era a sigla, mas isso não está na lei. IFET era um nome meio estranho, aí o pessoal começou a falar IFs e acho que importante foi ter criado a figura da Rede, porque esse é um dos principais diferenciais dos institutos federais, é uma atuação em rede. A universidade não tem isso. Você vê que o Lula criou dezoito novas universidades, e mesmo estas criadas no governo Lula, elas não têm nada a ver uma com a outra.

### **Bem autônomas. Isso?**

ENTREVISTADO 1 - Bem autônomas. Aqui no Rio Grande do Sul a gente diz que universidade é que nem filhote de perdiz. Não sei se aí no Paraná chama perdiz também, ou se chama codorna, é que a perdiz, quando ela nasce, ao contrário das outras aves, cada filhote vai para um lado, vai embora, não fica em torno da mãe ali. As universidades são assim, elas não têm, foi uma lástima isso aí. Os institutos não, eles foram criados como rede, e a partir de lances muito simples, mas importantes. Por exemplo, nós definimos o símbolo dos institutos. Isso a gente fez através de debate nacional, por concurso, IF e o verde. Tu vai lá no interior do Acre, estão lá os estudantes e os professores com a camiseta verde, escrito IF. Isso é uma coisa muito importante pra firmar uma identidade, o projeto da instituição, e não cada um achar que pode fazer o que bem entende. Porque o problema da universidade, como em uma parte dos institutos, é que num país em que o mestrado e o doutorado ainda são coisas raras, hoje menos, há uma tendência muito forte do doutor, do mestre, achar que ele sabe mais que o comum dos mortais. Que ele tem condições de chegar e dizer “não, essa instituição tá errada, tem que caminhar esse, esse e esse rumo”. O fato de ter uma identidade comum, de certa forma, não elimina isso mas restringe isso. E eu sempre costumo dizer, a gente faz palestras por aí, e em uma palestra eu sempre faço no começo, ou uma piada pra chamar a atenção ou uma provocação, e umas das que eu faço, e é a que eu quase sou expulso da sala nessa hora (risos), é quando eu digo “olha, a maior ameaça à sobrevivência dos institutos não são os governos, são os professores e professoras”, porque os governos vêm e vão embora, sobrevivem. O problema é o professor que vem com uma outra concepção, e isso vai ser a morte do instituto, se ele tentar impor uma concepção academicista num instituto federal. E não é culpa do professor, é que os nossos doutorados, especialmente, são extremamente academicistas, muito academicistas.

### **E meritocráticos também?**

ENTREVISTADO 1 - E meritocráticos. Hoje em dia os doutores saem muito jovens. Eu, no meu tempo, para o cara chegar a ser doutor, ele tinha mais de quarenta anos, e olhe lá. Veja, isso vai prejudicar eles, porque eles não têm culpa, é a formação que eles recebem! Então eles chegam no instituto, é natural que eles reproduzam aquilo que eles aprenderam. Então é por isso que os institutos, vários *campi*, têm que investir muito na formação desse pessoal, não

formação acadêmica, isso eles têm de sobra, mas na formação política, da concepção política do instituto. É uma outra institucionalidade, é algo novo. É claro que, muitas vezes, o sujeito entra, ele faz concurso porque ele precisa trabalhar, ele precisa do emprego, então ele faz o concurso, porque é legítimo. Mas, ele tem que aprender, desde um primeiro momento, que ele está entrando em uma instituição muito específica, diferente da universidade em que cada um faz o que quer. Porque na universidade cada um faz o que quer, claro, dentro de um objetivo maior, na educação, ensino, pesquisa, extensão, mas a verdade é que é autonomia total do professor, ele tem o laboratório dele, a sala dele, o computador dele. Uma coisa extremamente individualizada e individualista também. Então é preciso investir muito na formação desses docentes. Hoje, eu não tenho nenhuma estatística, mas, certamente, mais de 80% dos docentes e das docentes entraram depois desse processo, em que houve esse debate e tal.

**Sim, mas um ponto interessante é que nos institutos, vejo pela minha realidade, os professores conseguem dar aula no médio e superior, e eu acho que isso faz uma mudança de cultura, não é? Os cursos de licenciatura, os cursos superiores de tecnologia e os integrados, então, as vezes o professor dá aula nos três. Eu acho que isso, para o professor, é bem enriquecedor, não é?**

ENTREVISTADO 1 - Muito. Sabe, Maria Luiza, eu, na minha atividade, os meus colegas da universidade achavam que era uma certa excentricidade minha, mas eu dava aula na universidade e fiz concurso na rede estadual do Rio Grande do Sul e sempre dei aula, também, na rede pública estadual. Eu fiz concurso pra ensino médio, mas as vezes tu chega numa escola, e a carga horária de história é pequena, então a direção ia lá, a coordenação pedagógica dizia “olha, com tua carga horária, tu não quer dar aula aqui no fundamental, nós estamos precisando”, então eu acabava dando aula também no fundamental. E isso pra mim foi extremamente importante, porque eu via meus colegas, muitas vezes, fazendo dissertações e teses sobre escola pública, sem nunca ter entrado numa escola pública, sem saber o que é uma escola pública. E isso é fundamental, porque, especialmente na área das licenciaturas, nós estamos formando professores que vão atuar na escola pública e eles não têm essa vivência. As nossas licenciaturas, isso é um outro debate, o que que é licenciatura, as nossas licenciaturas das universidades, além de serem fracas, são extremamente teóricas também, acadêmicas, não preparam o estudante para trabalhar na escola pública.

**Professor, retomando, o senhor já me explicou sobre como foi feita a escolha das instituições, que foi por adesão, eu entendo. Mas agora, com relação aos *campi*. Os *campi* hoje estão distribuídos. Então, cada instituição já formada, por exemplo, Instituto Federal do Paraná, ele escolheu seus *campi*, ou o Ministério da Educação, a SETEC, ainda tinha**

**uma escolha nisso? Como foi feita essa escolha? Se ela foi feita descentralizada já, ou se a SETEC ainda estava junto, porque hoje a gente sabe que a distribuição é bem vasta.**

ENTREVISTADO 1 - Maria Luiza, o Paraná tem uma situação específica, porque o CEFET daí tinha virado Universidade Federal Tecnológica. Então aí foi a partir da Escola Técnica Vinculada à Universidade. Parece que o primeiro diretor e posterior reitor era o professor [...]. Agora, os *campi*, todos eles foram implantados a partir de critérios. Nós tivemos três expansões, dessas eu participei de duas pelo menos, a terceira eu acho que eu já estava pra sair. A primeira, isso sempre foi a partir da SETEC. O instituto, não era ele que definia, para evitar, exatamente, clientelismo, favorecimento, então era a nível de Brasília. E o governo Lula era um governo extremamente republicano, demais até para o meu gosto. Nós nunca perguntamos se um prefeito era deste ou daquele partido, o governador era desse ou daquele. Nunca foi implantado um *campus* por pressão de um deputado ou de um senador, isso nunca aconteceu. Nós definimos os critérios. O primeiro critério, se bem me lembro era em municípios-polo, com mais de cinquenta mil habitantes. Teve um outro, acho que foi a segunda etapa, que é aquilo que nós chamávamos de G100 [municípios populosos com baixa receita per capita e alta vulnerabilidade socioeconômica], que eu nem sabia que existia e fui descobrir lá, é um critério do IBGE, que são, G100 são cem municípios com mais de cem mil habitantes e com menor IDH do país. Então teve essa etapa do G100 e aí nós íamos nos municípios definidos, claro que havia um diálogo, óbvio, que, dentro da democracia, com governador, com prefeito, deputado, senador, houve até casos em que a gente alterou alguma coisa porque o argumento era legítimo, era válido. Também, achar que nós em Brasília sabíamos tudo também não era válido, mas nunca foi um critério político. Nós chegávamos no município, primeiro nós víamos se tinha prédio público disponível, e nós tomamos muitos prédios do PROEP [Programa de Expansão da Educação Profissional], que foi, não sei se você já ouviu falar do PROEP, que foi um programa do governo Fernando Henrique Cardoso, que foi um fracasso, era dinheiro do Banco Mundial, ou do BID [Banco Interamericano de Desenvolvimento], enfim, em que eles financiavam instituições não-lucrativas e comunitárias para construírem escolas, com a condição de 50% das vagas serem gratuitas. Todos fracassaram, porque como é que uma instituição vai dar 50% de gratuidade, ele vai ter que cobrar muito caro dos outros 50% para se viabilizar, então não deu certo. Tá, tem uns PROEPs que funcionaram, que foram os PROEPs tomados por escolas públicas mesmo, ou por instituições religiosas, tipo os irmãos Marista, que têm uma estrutura própria. Então esses aí, aqueles que não estavam cumprindo o acordo nós tomamos todos e transformamos em campus. Outros eram patrimônios públicos, que, geralmente administrados por instituições privadas, que eles tinham. Quando não tinha nada disso no município, nós só



pedíamos uma coisa para o prefeito, o terreno com uma dimensão definida previamente, ou se tivesse o prédio, e não era por uma questão financeira, nós tínhamos dinheiro, como eu te falei, era por uma questão de tempo, porque pra ti comprar um terreno tem que licitar essa compra, bom, isso aí um ano pelo menos, e geralmente quem perde entra na justiça, vai mais outro ano. Então, tu chegava no município e dizia “olha, nós precisamos de um prédio, se tiver isso aí, ou precisamos de um terreno, se não tem pra esse vizinho aqui que atende, também estes critérios, e vamos procurar eles. Então, o município nos cedia o terreno e/ou o prédio. Teve um caso no interior de Goiás que a prefeita nos deu o terreno da prefeitura, deu o prédio da prefeitura. A prefeitura lá mudou para um outro prédio e nos deu o terreno da prefeitura, de tanto que ela queria lá. Então era assim que funcionava, ou então nós adquirimos prédios prontos em alguns casos. O que tinha de faculdades que quebraram, colégios que fecharam por alguma razão tudo pra ganhar tempo, porque foi super rápido, nós queríamos ganhar tempo e, também, quando nós criávamos na lei, o instituto e o *campus*, nós nomeávamos a primeira leva de professores, que acho que eram vinte docentes, não me lembro, mais não sei quantos técnicos.

#### **É o que chamavam de enxoval, não é?**

ENTREVISTADO 1 - É. E aí era assim, nós iniciávamos imediatamente. Nós alugávamos prédios, arrumávamos escolas emprestadas, do município, do estado. Então nós não esperávamos a construção do prédio, porque a construção do prédio, quando era o caso, a gente sabe que leva um ano e meio, dois anos, para fazer um prédio nessas dimensões. Então nós tínhamos essa orientação, criou o campus pela lei, fez a dotação orçamentária, a dotação de docentes, técnicos, e aí nós arrumávamos ou uma escola emprestada, ou, enfim, e já iniciava, porque a ordem era esta.

**Bom, a gente já falou um pouco sobre os cursos técnicos integrados. Já vínhamos falando neles antes. Por que, exatamente, que os cursos técnicos integrados se tornaram os principais pontos, tanto que foi garantido por lei que pelo menos 50% dos cursos têm que ser nessa modalidade, técnicos preferencialmente integrados ao ensino médio. O que vocês pensaram na época, por que os integrados se tornaram protagonistas desta reestruturação?**

ENTREVISTADO 1 - Olha, Maria Luiza, por aquela concepção de educação que nós tínhamos. A educação humana integral, o ensino médio integrado, que é a expressão disso nos institutos, não é uma metodologia, é uma concepção de homem e de sociedade, isso é importante nós termos claro. É a concepção que a gente tem da formação humana integral. Voltando àquela questão lá, anteriormente. O Estado não pode servir de muleta para o capital privado, de formar trabalhador, por mais qualificado que seja para ele. Deveria romper com a tradição. Veja a questão das universidades. Essa matriz universidade e escola técnica vinculada, como todas elas

tinham uma escola técnica vinculada, isto é uma tremenda de uma sacanagem, porque o que que significa isso, significa universidade pra elite e escola técnica para os trabalhadores. É estabelecer uma hierarquia de saberes correspondente a uma hierarquia de classes na sociedade. Nós, como um governo progressista, um governo de esquerda, nós não podíamos cair nessa mesma concepção. É por isso que nós colocamos isso também na lei porque nós sabíamos que a preferência na universidade é muito forte no Brasil, porque nós tínhamos em termos de ensino superior se isso ficasse em aberto, haveria uma migração natural como houve na UTFPR para o ensino superior. Essa trajetória da UTFPR, ela nos ajudou a ter melhor essa compreensão, porque é mais charmoso para o professor, para a professora dar aula no ensino superior, fazer parte do ANDES [Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior], essas coisas todas. Então nós precisávamos colocar lá no DNA, 50% de ensino técnico preferencialmente na forma integrada, incluímos as licenciaturas, também, preferencialmente nas áreas da física, química, biologia, matemática, porque na época nós tínhamos milhares de postos vagos especialmente nestas disciplinas, e também porque nós tínhamos a expectativa de criar um outro tipo de licenciatura, que, aliás, é algo que precisa passar por um processo de avaliação nos institutos hoje, como é que tá isso, não é?! Uma licenciatura menos academicista, menos teórica do que são, de um modo geral, nas universidades. Então nós colocamos também, quase que de contrabando, essa questão das licenciaturas, e, também, preferencialmente, as graduações tecnológicas, embora não haja uma obrigatoriedade. Porque isso é um outro detalhe também, Maria Luiza, os cursos foram discutidos com as comunidades, todos eles. Nós não baixávamos lá de Brasília, nem mesmo da reitoria dos institutos “vai ser esse, esse, esse curso”. Todos os cursos foram sendo definidos a partir de audiências públicas. Muitas vezes até nos surpreendiam, por exemplo, aqui em Porto Alegre, nós temos no bairro Restinga, que é um bairro imenso, um bairro muito pobre, e instalamos um *campus* lá. Porque Porto Alegre, a primeira opção deles foi por um curso de Licenciatura Letras.

**Era o necessário para o local, então.**

ENTREVISTADO 1 - É, eles tinham as razões deles, nós não imaginávamos que seria isso. Por isso que é importante ouvir a comunidade. Nós achávamos que eles iam querer outras coisas. Claro, hoje são seiscentos e tantos *campi*, eu não tenho ideia de como foi em cada um deles, mas naquele período de implantação dos *campus*, todos eles havia uma audiência, e muitas vezes nós íamos, nós da SETEC íamos também. Isso foi algo muito enriquecedor.

**Ok. Ainda em relação aos cursos técnicos, a gente vê isso aqui na nossa prática, que alguns estados, não sei se todos, não sei a realidade dos outros, mas aqui no Paraná, existem cursos técnicos integrados no estado, só que eles têm uma outra condição, mas enfim, eles**

**já tinham. Vocês tiveram alguma resistência por parte disso? Por o estado já ter cursos técnicos e algum governador ou alguém questionar “nossa, mas nós já temos cursos técnicos e agora vocês estão querendo implantar”. Houve alguma coisa, ou nunca houve?**

ENTREVISTADO 1 - Não, não significativo, Maria Luiza, porque nós éramos um governo que tinha um projeto e nós não dávamos muita bola para esse negócio de pressão. Então, teve região que, mais norte e nordeste, de ter políticos conservadores que não queriam o instituto lá, porque esse pessoal assenta o domínio deles na ignorância da população. Então ir lá, com uns vinte, trinta, mestres, doutores, “esse pessoal vai nos criar problemas aqui”, formar professores, enfim. Então teve esse tipo de resistência, mas, como eu disse, nós éramos um governo que tinha uma visão de como fazer as coisas, era um governo com muita legitimidade, por isso que a gente conseguiu aprovar também no congresso sem muitas, sem nenhuma dificuldade, praticamente, a lei. Isso que tu coloca me remete a uma outra questão, que mesmo, que as vezes acontece no instituto, que é a falta de uma compreensão do que que é o ensino médio integrado. Eu já encontrei lugares que as pessoas pensam que estão fazendo ensino médio integrado, mas não estão, não por culpa deles, mas porque não tiveram a necessária formação. Outras vezes chamam concomitante de integrado. Então esta questão de ensino médio integrado é importante mas não é uma coisa simples, então tem que ter compreensão disso, tem que fazer planejamento integrado também, e isso tem que estar estendido não só para o ensino, mas para ensino, pesquisa e extensão. A verticalidade tem muito a ver com isso também, essa integração, essa integralidade tem que envolver a comunidade, inclusive.

**Entrando em um outro marco que eu tenho, que é a Lei de Cotas, então, os institutos federais foram criados em 2008, nesse tempo, eu preciso que o senhor se recorde um pouco de como aconteceu, porque a Lei de Cotas já vinha tramitando no congresso há anos e ela foi aprovada em 2012. Como foi essa integração entre institutos e Lei de Cotas? Não tem nada que remeta à reserva de vagas na lei dos institutos federais. Isso se deve ao fato de a Lei de Cotas já estar em processo ou simplesmente não foi pensado? Como foi isso?**

ENTREVISTADO 1 - Como tu dissestes, a Lei de Cotas é de 2012, embora ela viesse de antes. Nós já trabalhávamos, no governo, trabalhávamos em duas frentes paralelas. Nós achávamos que era importante a Lei de Cotas, até para garantir essa questão. A outra questão, aquilo que eu te falei, muito forte, é muito importante, nós sempre respeitamos, assim, a compreensão dos dirigentes da chamada rede, especialmente dos CEFETs. Quem liderava a chamada rede eram o CEFETs, pela sua história, pela sua qualidade, tanto que, por exemplo, como eu te falei, nós respeitamos essa questão do exame de seleção. Nós chegamos a deixar, então, para o instituto, para não forçar a barra, porque houve resistência nisso aí. Evidentemente que nem todos os

dirigentes da rede tinham a mesma posição político-ideológica que nós tínhamos, não, tinha um monte de gente conservadora, das agrotécnicas principalmente, eram mais conservadoras, e, até alguns CEFETs também. A gente preferiu deixar isso para posterior. O instituto de Brasília, desde o primeiro momento adotou sorteio público e eu sabia que isso era uma falácia esse negócio de dizer que baixava o nível, porque a melhor escola pública do Rio Grande do Sul, isso já há muitos anos porque ela é uma escola antiga, é o colégio de aplicação da UFRGS [Universidade Federal do Rio Grande do Sul], e o colégio de aplicação da UFRGS, desde a sua fundação sempre foi sorteio. Então até pela minha experiência pessoal eu sabia que essa história “ah, baixa o nível, tem evasão”, que isso é uma falácia, não tem nada a ver. Claro, dificulta um pouco mais o trabalho do professor, exige mais do professor e da professora, que, evidente que vem alunos com diferentes níveis de formação, mas o nosso papel como professor é descer ao nível do aluno e elevar esse nível, não querer que ele esteja no nosso nível. Agora, eu te falava, claro, para o professor é melhor pegar o *crème de la crème*, aqueles que sobreviveram a esse darwinismo escolar aí dos exames de seleção. Eu acho o exame de seleção algo que não tem nada a ver com a concepção dos institutos, porque ele é meritocrático, ele é excludente, ele elitiza o acesso e, eu estou te dizendo isso aqui porque eu digo onde eu vou nos institutos, eu dou um jeito de falar isso aí. É muito mais simples fazer sorteio. Para que fazer uma prova? Dá mais trabalho, ocupa mais gente. Não tem nenhuma razão. É a mesma coisa das universidades que resistem ao ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] e fazem vestibular.

**É um custo adicional sem necessidade?**

ENTREVISTADO 1 - É, a UFRGS mesmo, aqui, nossa universidade, ela é conservadora. Claro que tem muita gente progressista, mas ela é conservadora. O máximo que a UFRGS chegou é o número de vagas, acho que hoje é 30% pra ENEM e o resto para vestibular. Agora, para que fazer vestibular? Tem várias universidades, especialmente as universidades novas do período do Lula. Porque quando é um sentido, claro, tem um pouco de interesse corporativo também. Aqui na UFRGS tem uma estrutura imensa só para o vestibular, professores que ganham para isso e tal.

**Sobre o sorteio público, eu fiz um levantamento do processo seletivo 2019/2020 dos institutos federais e vi que o instituto de Brasília ainda é o único que faz o sorteio público.**

ENTREVISTADO 1 - É o melhor, até porque é mais fácil.

**E outra coisa quanto ao sorteio público é que aí é possível fazer custo zero, não é? Você não precisa cobrar taxa de inscrição.**

ENTREVISTADO 1 - Que é outro absurdo. Não sei por que cobrar taxa de inscrição. A universidade também deveria adotar o sorteio. Claro que o ideal é que tenha vaga para todo

mundo. Aqui [perto] no Uruguai não tem vestibular nas universidades. Se matricula e pronto. Acho que a Argentina também é assim.

**Ainda quanto à Lei de Cotas, que o senhor se lembre, chegou a ser feito, pelo menos até o final do governo Dilma, algum estudo de impacto sobre cotas nos institutos, ou não deu tempo porque era ainda muito recente? O senhor se lembra de alguma coisa?**

ENTREVISTADO 1 - Não, eu também saí da SETEC logo depois, o Fernando Haddad saiu, assumiu o Mercadante, e o Mercadante substituiu aquela equipe que vinha há muitos anos lá no MEC e montou a equipe dele, então eu saí da SETEC, então não sei.

**Como foi aqui no Paraná? Então, eu preciso de nomes de personalidades, de atores que trabalharam com o senhor, que tiveram alguma ou muita relevância pra que eu possa ir atrás também e conseguir detalhes de como foi aqui no Paraná. Gostaria que o senhor me indicasse, se tiver nomes.**

ENTREVISTADO 1 - Olha, Maria Luiza, com relação ao Paraná, o primeiro reitor, que era, no caso, diretor da escola técnica vinculada, foi o professor [...], não vou lembrar o sobrenome dele, foi o que iniciou. Depois outra figura importante foi o professor [...], que está até hoje, trabalha ali no campus de Pinhais hoje, foi reitor. Ele é uma pessoa muito acessível, excelente figura.

**Isso.**

ENTREVISTADO 1 - Minha bateria está quase acabando, e minha garganta também, mas de qualquer forma foi muito bom conversar contigo.

**Agradecimentos finais.**

---

Entrevista 2 – I.M.C

**De início, o que eu preciso saber é como aconteceu esse início de IFPR. Como o Entrevistado 1 me colocou na entrevista que eu fiz com ele, aqui no Paraná, as coisas aconteceram de uma forma diferente, não é? A implantação do IFPR foi diferente dos outros estados porque, majoritariamente, os IFs vieram de CEFETs, de estruturas já existentes de CEFETs, mas aqui, até com a sua participação mesmo, ainda quando deputado federal, o CEFET já havia se transformado em UTFPR e os institutos nasceram, então, da Escola Técnica Federal da UFPR, não é isso? Então, eu preciso saber sobre este começo. Como foi este começo, o que o senhor puder me dar de informações. Como o senhor se recorda que havia? As instalações, como se transformou, de uma forma bem aberta para que o senhor me relate os pontos importantes dessa trajetória.**

ENTREVISTADO 2 - Certo. Vamos lá então. Bom, foi muito importante sua pergunta. Acho que ninguém fez a pergunta assim, sobre a gênese do processo. Então, em 2007, depois de...teve em 2005 que foi feito uma lei que permitia a expansão de novas escolas técnicas. Em 2006 teve uma expansão ainda com unidades dos CEFETs, de escolas agrotécnicas federais, de escolas técnicas federais, teve expansão, e em 2007, estava se pensando uma nova institucionalidade, porque tinha assumido o ministro Fernando Haddad, já não era mais o ministro Tarso Genro, foi substituído pelo Fernando Haddad. Esse ano de 2007 foi se discutindo como é que seria essa nova institucionalidade. Essa nova institucionalidade, eles queriam que atendesse, também, uma demanda de falta de professores no Brasil, especialmente química, física, biologia e matemática. Eu me lembro de um dado, assim, terrível. No estado de Alagoas, naquela época, só 5% dos professores que atuavam em matemática no ensino médio eram formados em matemática, 5% só. Era uma coisa gravíssima, então eles falavam olha, vamos fazer novas instituições de educação profissional com curso superior mas tem que ajudar a fazer licenciatura, mas também fazer engenharia, fazer tecnologia e tudo mais, e também a ideia de verticalizar, como algumas experiências na Alemanha, na França. Mas eles não queriam universidade tecnológica, porque a universidade tecnológica, eles falavam que universidade ganha autonomia plena pelo artigo 207 da constituição, e daí eles não têm obrigação com curso técnico, porque a experiência da universidade tecnológica foi ruim neste sentido, abandonaram os cursos técnicos. Se eu transformar tudo em universidade tecnológica, eu não vou ter curso técnico, e nós queremos uma combinação entre curso técnico, que o Brasil precisa, licenciaturas que o Brasil precisa e engenharias que o Brasil precisa. Então vamos fazer uma instituição que tenha esta verticalização, inclusão, etc. Então num primeiro momento, surgiu, teve um decreto, em que previa recursos orçamentários para esta transformação, contratação de professores e tudo mais, mas as instituições faziam a adesão, adeririam, concordariam em ter isso aderindo a um decreto e criando novos campi com as prefeituras dando o terreno. Este decreto chamava estas novas instituições de IFET, por isto que até hoje tem gente que chama IFET, porque este decreto foi um estrondo. Tudo quanto é prefeitura querendo IFET, IFET, IFET. No Paraná, nesse momento, teve uma previsão orçamentária e no Paraná falava-se em novos sete IFETs. Como no Paraná não tinha transformação de escola técnica federal, nenhuma agrotécnica e o CEFET também não tinha mais, ventilou-se fazer com campus da universidade tecnológica, em um primeiro momento lá, depois seria libertado, seria a saída da universidade tecnológica. Por isso que muitos lugares, como foi o caso muito forte de Paranavaí, o prefeito colocava outdoor dizendo que o campus da cidade seria campus do IFET da universidade tecnológica federal. Em Paranavaí,

prefeito encheu de outdoor a cidade. Nós tivemos outras cidades que teve também esta divulgação, se não me engano Umuarama teve essa divulgação, Paranaguá também teve essa divulgação, da universidade tecnológica. Nessa época eu trabalhava no MEC e eu tive a tarefa de ajudar, então, a construir, a começar a pensar essa nova instituição no Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraná. A minha missão era trabalhar pra isso. Então quando se falava IFET, eu viajei para o Mato Grosso, lá fizemos uma reunião e conseguimos reunir o CEFET Mato Grosso, CEFET Campo Grande e a escola agrotécnica em Cáceres, lá em um bate papo com gente que não queria e tal, concordaram em fazer uma instituição só. No Mato Grosso do Sul nós pedimos para que fosse estrutura da universidade tecnológica e que fosse pra lá porque o Mato Grosso do Sul não tinha nenhuma escola de nada, nada de nada, era do zero, lá não tinha nenhum equipamento federal, no Mato Grosso do Sul. Então nós destacamos dois ou três professores da universidade tecnológica pra ajudar lá, e foi o professor Marcos Aurelios, que foi pra lá. No Paraná, eu, a pedido do ministro, vim falar com o reitor da universidade. Aí falaram, olha, no Paraná vamos ter que fazer a partir da... que no Mato Grosso seria com a ajuda da universidade tecnológica mas não seria instituição da universidade tecnológica, seria universidade tecnológica que estavam tentando criar essa nova instituição. No Paraná, eu me lembro que eu vim, eu não conhecia o professor Alípio, eu não conhecia a escola técnica, a minha missão foi falar diretamente com o reitor, professor Moreira, primeiro nome dele não me lembro agora [Carlos Moreira Júnior], professor Moreira, eu fui falar com o professor Moreira. Eu liguei pro professor Moreira e falei “professor, nós precisamos do apoio da universidade para separar a escola técnica e transformá-la em uma nova instituição de educação profissional, um novo órgão” e tal, daí ele falou “não, eu não quero, porque a escola técnica nossa é muito boa e também pode fazer o seguinte, fala pro Haddad, manda pra gente fazer os campus, nós faremos os campus, queremos as unidades, mas pertencendo à universidade. Daí eu falei “não, tem o problema dos cursos técnicos, que tem que ser mantidos, ele “não, mas nós vamos manter, e tal”, então ficou intransigente. Naquele dia quando eu saí do gabinete com essa informação, eu ia voltar e ia ligar pro ministro falar isso. E aí, o próprio reitor falou “olha, eu falo com o Haddad, explico pra ele”. Beleza. Daí quando eu tava descendo, eu encontrei na saída do elevador o professor Alípio, que me conheceu, eu não conhecia ele. “Ah, falou com o reitor?”. “Ah, ele não tá querendo” e tal. “Deixe que eu vou lá convencer ele” e tal. Subiu, quando subiu, ele subiu e eu fui embora. Aí falei pro ministro Haddad que, não, o reitor não queria e, mas o ministro ligou para o reitor. Falou com o reitor, “assim, mas reitor, assim, mas não dá” e ele “não dá”. Daí vamos tentar fazer de outra forma então, porque é uma nova instituição, não é ser da universidade. Se era pra ser da universidade, eu não precisava ter esse trabalho todo. Bem,

nesse ínterim, se discute então não mais fazer por adesão, ia ter um bloco de adesão, e tal, como já vários já tinham feito a adesão e já estavam começando a fazer suas unidades, e também não se chamaria mais IFET, seria criada uma nova institucionalidade por lei, por lei, e na lei ia ser feita a transformação. Então, até na lei nossa que cria essa transformação tá, acho que no artigo 5º da lei, eu acho que é, ou, enfim, acho que é o artigo 5º, se não me engano.

**Isso.**

ENTREVISTADO 2 - Está lá na lei, Instituto Federal, aí também mudou a palavra instituto federal. Eu me lembro que a palavra instituto federal foi discutida numa viagem que nós fizemos para o Maranhão, e nós estávamos no carro, e estávamos eu, professor Eliezer, o Luis Caldas, do Rio de Janeiro e mais alguém. E aí nós falamos “pois é, podia ser um instituto e tal”, “mas tem alguma instituição que chama instituto federal?”, “não, não tem”, “então, vai ser instituto federal”, porque em Minas Gerais tinha várias escolas agrotécnicas, vários CEFETs, tinha dois CEFETs, três CEFETs, tal, e lá o máximo que daria pra fazer era cinco instituições, então lá, aí mais uma já era seis, instituto federal isso, instituto federal aquilo, instituto federal aquele outro, fechou. Aí foi levada a sugestão pro ministro Haddad, aí o ministro entendeu, achou que era uma boa porque daí já tem a palavra federal, a palavra instituto, não é universidade, é instituto, mas tem uma cara de universidade, mas não é universidade. Fechou instituto federal, quando fechou instituto federal, falou “oh, o Paraná, como é que vai ser?” Daí o ministro falou “não, o Paraná o reitor topou, só que tem que ir lá agora convencer o pessoal da escola técnica, que não querem sair da universidade, e daí tem que ter a anuência da universidade. A universidade falou “é o seguinte, eu vou mandar a lei do congresso e quem tá tá, quem não tá não tá, daí vamos criar o instituto federal do Paraná e não coloca nada na lei de onde que vem”, daí a gente vai lá e cria, do zero. Quando falou isso, mandaram eu para vir para o Paraná, eu fiz uma reunião com a escola técnica e expliquei isso. “ah tá, ok”. Na escola técnica eles fecharam um acordo que metade dos professores, que os professores que não, aí também o ministro concordou e o reitor concordou, que eles iam aprovar no conselho superior da universidade e lá na escola técnica eles fecharam um acordo que, aqueles professores, aqueles servidores que não quisessem vir para o instituto federal, agora não mais falava IFET, falava instituto federal. Eles continuavam falando IFET, mas já estava lá no pré-projeto instituto federal, que aqueles professores que não quisessem, ou servidores técnicos administrativos, professores que não quisessem vir para esta nova instituição poderiam ficar na universidade sem problemas, não teria problema nenhum. E, então fizeram esse acordo, foi aprovado no conselho superior, aí informaram o ministro que foi aprovado no conselho superior e o ministro incluiu no projeto de lei, porque não estava sendo discutido ainda. No passo seguinte, eu tive que ir para Paranaíba, Paranaíba e teve um, acho



que Umuarama também, porque daí os prefeitos não queriam mais doar o terreno porque não seria para universidade tecnológica, sobretudo Paranavaí. Fui lá e [falei] “não, é nova instituição, blá blá blá”, fui explicando, e o próprio pessoal da universidade, eu me lembro que o vice-reitor Kovaleski, professor Kovaleski foi junto comigo, falou “não, a universidade vai crescer assim, assim, assim e vai ser a mesma coisa, só com outro nome e tal, para acalmar os ânimos. Nós fomos fazer isso em Paranavaí, me lembro perfeitamente disso. Tem uma colega de Paranavaí que fez uma tese, inclusive ela tem a ata dessa reunião.

**Ótimo, vou procurar.**

ENTREVISTADO 2 - Dessa reunião lá em Paranavaí, que foi um caso. Porque o prefeito na época tinha feito um...é uma dissertação de mestrado, quem é que fez?! [pensando], acho que foi a bibliotecária de Paranavaí. Eu tenho aqui o e-mail dela, deixo ver se eu localizo aqui. É, depois eu passo para você se for o caso.

**Tudo bem. Já é uma dica aí.**

ENTREVISTADO 2 - Ela conseguiu pegar uma ata dessa reunião.

**Era sobre o campus Paranavaí, deve ter no título alguma coisa assim?**

ENTREVISTADO 2 - É, acho que é alguma coisa assim. Deixo ver aqui [pensando]. Paranavaí, vamos ver se aparece aqui alguma coisa. Só um pouquinho [buscando no computador]. Deixo ver aqui [pausadamente]. Ok, depois eu localizo e mando para você o contato da colega.

**Ok, sem problemas. Então, assim, só para ficar claro, então nesse primeiro momento, houve essa resistência em um município que era Paranavaí, mas não se falava em outros ainda? porque era um comecinho. Ainda não se falava com outros prefeitos? Era naquela parte bem inicial, não é?**

ENTREVISTADO 2 - Sim, falava sim. Já começava a se falar em outros prefeitos? Porque o decreto previa que, no plano do governo federal falava em sete campus no Paraná. Já era naquela discussão do decreto por adesão e tal, daí esperava-se que a escola técnica aderisse e apresentasse Curitiba, Paranaguá, que lá Paranaguá seria através da transformação de uma estrutura de PROEP, que era uma tentativa do governo federal fazer por iniciativa privada.

**Sim**

ENTREVISTADO 2 - Então, foi geograficamente distribuído. Porque tinha um problema também que era uma das intenções do projeto da expansão era atingir geograficamente mais oeste do Brasil. Então [no Paraná] Paranaguá e Curitiba estavam neste mesmo projeto, Paranavaí, Umuarama, Foz do Iguaçu, Telêmaco Borba e tem mais um.

**Jacarezinho, não?**

ENTREVISTADO 2 - Jacarezinho.

**Sim.**

ENTREVISTADO 2 - Então eram estes geograficamente distribuídos desta forma. Então, aí, pra Brasília chegou a notícia, eu acho que isso aí era, eu não me lembro a data exata, mas foi no começo de 2008 já, isso aí.

**Pré-lei, ali? A lei saiu em 28 de dezembro de 2008.**

ENTREVISTADO 2 - Aí, em todos os estados já tinha a previsão de quantos municípios fariam a expansão, e aí, e também quais instituições que iam participar. Então, Mato Grosso do Sul já sabia que ia sair do zero, seria somente anunciado, lá no projeto de lei, Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, no Mato Grosso já estava claro que seria com a aglutinação do CEFET Mato Grosso, CEFET Cuiabá e escola agrotécnica de Cáceres, que eu participei. Eu cheguei a ir, também, em Pirapó, lá em Minas Gerais, numa reunião. Mas só porque me pediram para ir falar, mas lá também era um problema, tinha que ficar explicando para as comunidades, porque tem um outro problema, se eu, no caso de Minas Gerais, o cara que era de Pirapó, da escola agrotécnica de Pirapó, ele queria que lá fosse a sede. Ele ia se juntar com mais cinco outras escolas agrotécnicas, mas cada um queria ser a sede. Então era uma confusão danada, tinha que criar critérios, fazer reuniões, deu um trabalho danado. Enfim. É, lá do Mato Grosso foi mais fácil porque o CEFET Mato Grosso, a sede era em Cuiabá, e o CEFET Cuiabá, a sede era no município de Rio Verde, se não me engano [risos], bem o contrário, o nome da cidade era em outro lugar. Enfim, e aí foi isso. E aí, isso resolvido, foi colocado dentro do projeto de lei que foi aprovado pelo congresso, daí, automaticamente aprovada a lei, já, no caso do Paraná, a escola técnica já se separaria. Mas nisso tudo começou antes a construção dos campus não como instituto federal, mas como unidades da universidade. Já era um acordo, também, que a universidade já ajudaria a construir. Tanto é que as obras, as instalações do campus Paranaguá e Foz do Iguaçu, eu fui nomeado como diretor de Foz do Iguaçu, não como diretor do instituto federal, porque não tinha lei ainda, de instituto federal. Eu fui nomeado como diretor da unidade Foz do Iguaçu da escola técnica da Universidade Federal do Paraná. E eu fui nomeado pelo Moreira, daí. Daí eu já tinha, queria sair de Brasília, voltar para o Paraná, aí fui nomeado como diretor lá, mas com a assinatura do reitor da universidade, porque era uma unidade da escola técnica. Com a publicação da lei, automaticamente ele criou os campus.

**Isso. Ok. Ficou bem mais fácil de entender do que lendo algumas publicações que eu tive acesso. Com relação às instalações físicas, mesmo o que se tinha era só em Curitiba, não é? Da escola técnica, só tinha Curitiba, que deu para aproveitar o físico?**

ENTREVISTADO 2 - É, quando começou a discussão só tinha a escola técnica, mas em Paranaguá, quando decidiu, também, já tinha a instalação física do projeto chamado PROEP

que era numa associação de empresários lá, que eles não estavam atendendo ao convênio com o governo federal, então o governo federal decidiu federalizar. Aqueles problemas que a iniciativa privada não consegue solucionar, aí a solução é o poder público. Então Paranaguá tinha a infraestrutura. Esse PROEP era um programa do governo Fernando Henrique Cardoso.

**E que não deu certo aparentemente, não é?**

ENTREVISTADO 2 - Não. Eu, inclusive, quando eu fui trabalhar no MEC, uma das tarefas que o ministro Fernando Haddad me deu foi fazer a supervisão e o levantamento de relatórios da situação dos PROEP, então não tinha documento nenhum, não tinha nada sobre isso, como fiscalizar. Eu me baseei no projeto de criação, no contrato com o Banco Mundial, aí fizemos um manual de supervisão, daí criamos uma equipe de supervisores com manual, aprovamos o manual e partimos para o campo. E passamos a exigir que eles prestassem contas, aqueles que não tinham prestado contas, apresentar relatórios, mandar pro Tribunal de Contas.

**Quanto aos servidores, então, o senhor já me respondeu algo. Eles foram divididos, parte ficou na UFPR e outra parte foi para a nova institucionalidade, não é? É, quanto aos municípios, em parte, também, o senhor já me respondeu nesse primeiro momento, nesses primeiros sete *campi*, e aí, depois dessa estrutura inicial com sete *campi*, o instituto continuou expandindo. Como que foi esse processo do aumento dos outros *campi*? Já não mais por adesão, agora? Como expandiu para as outras cidades?**

ENTREVISTADO 2 - É. Aí já foi um negócio, uma coisa de certa forma tumultuada. Porque os prefeitos aí começaram a fazer romaria pra Brasília. O reitor Alípio era o novo reitor, aí procuravam o Alípio e tal. E os reitores já estavam nessa pressão muito grande, deputados federais querendo cada um ser dono de um campus. Virou uma loucura. Até por isso, uma das questões que você levanta na sua pesquisa é se o governo Lula não teve dificuldade no congresso.

**Sim.**

ENTREVISTADO 2 - Como o projeto falava em novas instituições, todo deputado mais ou menos ligado com a educação apoiou e não importava mais o partido, porque era uma oportunidade dele discursar e falar e dizer, e conseguir alguma coisa pro seu estado. Porque deputado no Brasil, lamentavelmente, não cuida da legislação, ele cuida mais do paralelo, que é aquilo que o executivo faz, ele quer faturar junto. Tipo assim, um meio executivo. Então não teve dificuldade pra aprovação do projeto, não, porque era uma perspectiva de crescimento. É a mesma coisa que hoje, se o presidente propõe a criação de novos campus do instituto federal, e se mandar o projeto de lei pra Câmara, a Câmara vai aprovar.

**Sim.**

ENTREVISTADO 2 - Lógico. Mas, enfim, na época, o que aconteceu. Com os primeiros sete campus já em instalação, começou uma pressão pra campus novos. E os reitores passaram a ter um comportamento não muito republicano, eu diria. Que, teve, por exemplo, vários prefeitos foram fazer pressão e eles iam falar lá com o Eliezer, iam falar com o ministro, e eles falavam “não, se você tiver condições, você abre”. Então, foi o caso, por exemplo, de Campo Largo. O prefeito deu um lugar lá e tal, não sei o que “e vamos fazer aqui”, e o reitor concordou, aí começaram, colocou dois ou três professores lá e começaram um cursinho. Aí foi, em Cascavel também, foi começando mais ou menos assim, e tal. Palmas, vamos federalizar e taratátá, e entrou o governador no meio e vamos federalizar. Na verdade o ministro não gostava disso, não queria federalizar, mas meio pressionaram, o Lula concordou com Requião, que era amigo do Requião, “vamos federalizar Palmas”. É, deixa ver, tem mais um lugar, se não me engano Assis Chateaubriand, Cascavel, Assis Chateaubriand, Campo Largo, enfim. É, nesses municípios, é, não se tinha previsão legal, daí precisavam um ato do governo, e não teve a expansão dois. Então essa, na verdade houve a expansão um, a expansão dois seriam os próprios institutos federais, e a expansão três seriam novos campus do institutos federais, porque o governo federal, depois de 2005, passou a trabalhar com expansões. A primeira expansão foi ainda no modelo antigo, a segunda expansão com os institutos federais e a terceira expansão seria projetada pra mais tarde, se não me engano 2010 [pensando], é, 2010. Aí, o que ocorre. É, deixa ver, tem algo a ver com o período eleitoral, o Lula foi eleito em dois mil e [pensando].

**O Lula foi de 2003 a 2010. Então 2003, quatro, cinco e seis, então foi em 2007 o primeiro ano do segundo mandato.**

ENTREVISTADO 2 - Então, seria no comezinho de dois mil e..é, daí em 2010 seria essa nova expansão. Ocorre que em 2009 já estavam funcionando estes campus e tudo mais, daí na hora da terceira expansão houve um apelido no CONIF [Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica], que era o Conselho dos Reitores, das instituições, institutos federais, e juntando os dois CEFETs que não aderiram à lei, o CEFET Minas Gerais e o CEFET Rio de Janeiro, porque eles queriam virar universidade tecnológica. Eles, o Centro Federal Celso Suckow, do Rio de Janeiro e o Centro Federal de Minas Gerais, lá de Belo Horizonte entraram na lei como CEFET, são os únicos dois CEFETs que permaneceram.

**Sim.**

ENTREVISTADO 2 - Bom, aí, esses novos campus, que foram feitos meio na valentia, meio no improvisado, na pressão dos prefeitos, na concordância do MEC, mas sem documento oficial nenhum, é chamada expansão dois e meio. Dois e meio [risos].

[risos]

ENTREVISTADO 2 - Porque não era um, não era dois e nem era três.

**Sim.**

ENTREVISTADO 2 - Então o apelido era dois e meio. No artigo que eu escrevo aí, sobre o campus Pinhais, eu esclareço melhor, acho, isso.

**Sim. Eu li o livro dos 10 anos do IFPR. Li os seus dois capítulos, que são de Cascavel e Pinhais. E eu lembro de um pouco desta parte, sim. Eu também vou recorrer, será uma referência.**

ENTREVISTADO 2 - Ah tá. Então, no caso específico de Cascavel, ele não entrou no dois e meio. Apesar de estar sendo criado no dois e meio, mas quando foi feito o planejamento, ele já estava no planejamento, pra expansão três. Então quando surgiu a expansão três, Cascavel já estava andando, mas ele já pertencia à expansão três, mas estava se criando junto com a expansão dois e meio. Mas ele já estava projetado. No caso de Campo Largo, eles não estavam na expansão três, porque é muito próximo de Curitiba, Curitiba já tinha um equipamento, então seria na região metropolitana mas aí, então na região metropolitana seria mais um campus. Como tinha o dois e meio que foi o campus Campo Largo, depois mais tarde, inclusive, depois saiu o campus Colombo. Mas na expansão três, daí acrescenta os demais campus daí, e depois veio a outra expansão no governo Dilma, que aí teve os últimos *campus*, que tivemos, e campus avançados. Que foi o caso de Pinhais, Colombo, Pitanga, Ivaiporã, [pensando], deixo ver quem mais, Astorga, Quedas do Iguaçu, Goioerê [pensando], e Jaguariaíva, bom, Jaguariaíva já tinha entrado na outra, é, Jaguariaíva, tá certo. Esses campus que entraram então. Depois você vê o cronograma deles certinho, cada um tem seu cronograma de instalação, e tudo mais.

**Sim. Isso é fácil de conseguir.**

ENTREVISTADO 2 - Enfim, aí a expansão dois e meio foi informal. E as outras expansões, aí, foi mais ordenada

**Então, aí, consigo entender que foi bem complexo e que houve interferência de prefeitos, não é mesmo? Principalmente nesta fase depois dos sete.**

ENTREVISTADO 2 - Prefeitos e deputados federais.

**Deputados também, isso.**

ENTREVISTADO 2 - Mas mesmo, assim, eu gostaria de enfatizar o seguinte, mas mesmo assim, o critério geral foi o critério do planejamento centralizado, o planejamento do governo. Então escapou, por exemplo, a dois e meio escapou um pouco, mas de certa forma o governo tinha concordância, por exemplo, na dois e meio também tá o campus Londrina, que era o antigo PROEP, por pressão do deputado, aquele deputado lá de Londrina, o ex-deputado Alex

Canziani, então, também foi, mas aí Londrina também já fazia parte de uma cidade grande. Aí teve duas cidades no Paraná, que o MEC planejou mas não conseguiu implantar nenhum equipamento federal, a cidade de Castro e a cidade de Maringá, os nos arredores de Maringá. Então tava no planejamento, mas como foi pra atender outros municípios, outras pressões vieram maiores em outros municípios, esses dois municípios ficaram de fora. Tanto é que se você observar, tem um vazio na região de Castro, que é uma cidade grande, mas não tem nenhum equipamento federal, e na região de Maringá, que também não tem nenhum equipamento federal, nem universidade federal, nem universidade tecnológica e nem instituto federal.

**Ah sim. Então está certo. Esta estrutura, ela foi, o que seria nessas duas cidades, ela foi designada para outros lugares, então, não é?**

ENTREVISTADO 2 - Para outros, e também se deixou pra uma outra expansão, mais tarde, mas que acabou não ocorrendo. Em Maringá estava pra sair. Maringá estava bem adiantado pra sair, mas como os prefeitos da cidade eram sócios de universidades privadas, eles achavam que iam ter problemas com os cursos superiores, eles boicotaram. A família Barros, tinha um deputado federal, Ricardo Barros, e o prefeito era Barros também, e a Cida Borguetti, que era vice-governadora na época, eles foram contra. Então a prefeitura não deu o terreno, e as prefeituras da redondeza que queriam dar terreno, e ajudar, apoiar, eles foram contra. Então não foi possível por uma oposição local. Então lá nem tanto foi por culpa de ninguém não, lá foi uma pressão política ao contrário, eles não queriam equipamento federal lá.

**Entendo.**

ENTREVISTADO 2 - É, o governo federal não está ali para administrar essas coisas, comprar terreno e tal.

**Sim.**

ENTREVISTADO 2 - E na lógica do governo não iria comprar terreno. Se a prefeitura não desse, não saía.

**É, vamos, um pouco para a fase que o senhor já era diretor do campus Foz, que já era IFPR, antes de assumir a reitoria, e que algumas ações ajudaram a construir a identidade dessa nova instituição. E aí, um ponto bem necessário de se colocar, porque eu acho que ajudou muito nessa identidade, foi aquela frase do Saramago, e que hoje é citada. Até hoje não existe outra que mostre mais a institucionalidade do IFPR do que a mão de Saramago, “Trabalhar com as mãos ensina muito”. E eu queria que o senhor contasse um pouco de como que foi essa ideia, que eu soube que foi sua.**

ENTREVISTADO 2 - Sim. Ela é uma ideia compartilhada. Porque quando nós estávamos no

ministério da educação, o professor Eliezer estava lendo sobre a biografia do Saramago. Um dia ele chegou pra mim e disse, que sempre quando dava vontade a gente saía do trabalho pra conversar, pra jantar, e daí ele falou, ele gosta de literatura, então ele estava lendo sobre José Saramago. Falou “você sabia que o José Saramago foi torneiro mecânico, foi serralheiro mecânico, fez um curso técnico, e como ele tinha uma boa formação geral, esse curso técnico tinha uma boa formação geral, na biblioteca ele lia muito, daí que ele decidiu ser jornalista, e depois de jornalista, conseqüentemente, escritor”. É, e eu falei “e ele não tem curso superior”. Saramago não tinha curso superior, só tinha um bom curso técnico, ele chegou a trabalhar de serralheiro e tal. Discutimos isso e eu achei interessante. O Eliezer, na época, chegou a escrever num livro esse texto sobre o José Saramago. Daí fiquei com aquilo na cabeça, porque, é [pausa], porque a nossa instituição, o instituto federal, ele juntava essa questão do conhecimento da formação geral, da formação para as artes, pra literatura, pro conhecimento das humanas, junto com a parte técnica, com a parte mais dura da formação profissional, conforme o curso. Então era uma junção entre o fazer e o saber. Uma coisa prática e [pausa]. Daí eu li vários livros, lia livros do Saramago, mas naquela ocasião passei a ler mais livros, e como ele estava vivo, eu consegui localizar o Instituto Saramago e mandei uma, não consegui nos livros dele localizar nenhuma frase, eu procurava nos livros dele, não achei nenhuma frase que de certa forma remetesse a ele, na época. Até na biografia dele próprio, ele não, ele fala que estudou na escola técnica e tal, mas não tem uma referência entre essa junção da questão prática numa escola, ele não fala daquela escola, dessa junção na escola. Daí eu falei, se quer saber, eu vou mandar um e-mail para lá. Eu localizei o e-mail do instituto ou do órgão, do Instituto José Saramago, mandei um e-mail e falando “olha, eu sou diretor de uma escola que une humanismo com tecnologia, e como a história do ilustre escritor José Saramago é uma junção disso, gostaria que ele, se ele pudesse fazer uma síntese entre essa coisa, tal, tal”, beleza, mandei para lá. Não tinha muita esperança de eles retornarem. Aliás, no e-mail eu sugiro que ele tire, se eu pudesse usar alguma frase de algum livro dele, que trata disso, se ele lembrasse. Que a minha ideia era, ah, sai do livro, e do livro [pausa]. E daí, uns dias depois vem uma resposta. Essa resposta está no artigo lá “a mão de Saramago”, que eu, tá na Revista Mundi, que nós publicamos. “Esta resposta em que o Saramago dá a seguinte frase, escreve a seguinte frase para o senhor”. Então foi uma frase inédita, ele fez especificamente para o Instituto Federal do Paraná, e aí, como nós íamos inaugurar a [pausa]. Aí tem o seguinte, saiu a frase, beleza. Tá, de posse da frase, aí como a gente ia inaugurar o campus Foz, e o campus Foz, nós ganhamos o terreno da Itaipu binacional tinha doado o terreno também para a Unila, Universidade Latino Americana, e eles fizeram um portal para a Unila. Daí o cara que trabalhava lá na Itaipu, aí, como é que é o nome dele?

[pensando], enfim, é um funcionário da Itaipu, que falou pra mim “por que nós não fazemos um portal que nem este aí?”, aí eu falei “vamos fazer”. Aí nós começamos a trabalhar a ideia do portal, daí pensamos, ah, vamos fazer uma estrutura de madeira com estrutura de ferro, um ferro tirado das coisas antigas da Itaipu, da obra, e o ferro seria uma espécie de I de Itaipu e I de Instituto, e tal. Fizemos até um desenho com relação a isso. Daí o, eu tenho que lembrar o nome desse cara, ele falou assim “não, e essa”, aí eu falei “e vamos escrever embaixo a frase do Saramago, tal”, daí ele mandou pro artista que tinha feito o portal da Unila, lá o monumento da Unila. Daí o próprio artista, Alfi Vivern, que ele mora nos arredores de Curitiba, ele falou “ah, vamos fazer o seguinte, vamos fazer uma mão saindo do chão segurando uma peça de metal das coisas antigas da Itaipu”, da sucata da Itaipu. Daí vinha lá um eixo enorme de uma peça já que não era mais usada, que ao mesmo tempo representava um lápis, pode ser a batuta do maestro e tudo mais, como na ideia da frase, que é “trabalhar com as mãos ensina muito”. Quer dizer, você, a atividade prática, ela ensina as pessoas assim como ensinar dá atividade prática também. O saber ajuda na atividade prática e a atividade prática ajuda no saber, retroalimenta. Então, foi feito esse monumento a partir da frase de José Saramago, e colocada a frase ali do lado “trabalhar com as mãos ensina muito”.

**Então é a história dessa identidade, desse surgimento.**

ENTREVISTADO 2 - Aliás, tem uma curiosidade. Tinha uma discussão do pessoal de língua portuguesa, que falava da possibilidade da vírgula “trabalhar com as mãos, ensina muito”, mas José Saramago ganhou um Nobel de Literatura exatamente por escrever esse texto sem vírgula e sem parágrafo, porque o “Memorial do Convento”, que é o livro que ele ganhou o Nobel de Literatura, não tem vírgula, só tem ponto. No começo ele faz tudo certinho com a gramática, mas o “Memorial do Convento”, que é o livro que ele ganha o Nobel de Literatura não tem parágrafo e nem vírgula, tem linhas que pulam, assim, mas era um novo estilo de escrever. Ele procurava dar uma escrita de um estilo que fluía como se fosse uma conversa de uma pessoa muito falante.

**Houve um momento, que o senhor até colocou no texto desse livro [10 anos do IFPR], não sei se em Pinhais ou em Cascavel, sobre uma modificação em um artigo de lei, do FHC, na época, que levou muito tempo pra ser modificado, pra que aí houvesse a possibilidade de abrir novas estruturas ou novas escolas.**

ENTREVISTADO 2 - É. Isso foi antes de começar qualquer expansão. Foi no primeiro mandato do Lula.

**E sem isso não seria possível, sem essa alteração?**

ENTREVISTADO 2 - Não, não seria possível, porque a lei diz o seguinte, só pode surgir novas



escolas técnicas, somente com parcerias com prefeituras, estado ou iniciativa privada, somente. Então, aí, o governo poderia até tentar fazer tipo um convênio com o município, o município dar o terreno, mas daí o terreno teria que ficar com o município, só que daí com esta história de convênio, o governo não poderia criar um órgão propriamente dito, e não podendo criar órgão, não pode colocar servidores permanentes no órgão, só emprestados de outros órgãos. E ia virar um balaio de gato, imagina você trabalhando em Telêmaco Borba, num campus, mas pertencendo, na verdade, como funcionária da Universidade Federal, em Curitiba. Estaria ali cedida por parte da prefeitura, não sei o que. Seria uma confusão danada, ia gastar muito com diária, é um horror.

### **Sim**

ENTREVISTADO 2 - E se um dia extinguisse a escola ia inchar a universidade de gente sem atender o município, então não concordaram. Então, isso começou essa discussão lá em 2004, eu ainda era deputado. Então essa modificação da lei foi ainda num período que eu era deputado. Depois que eu saí de deputado e fui trabalhar no MEC, essa lei já estava aprovada. Essa lei teve a oposição dentro da câmara, é, do PSDB. Quando eu fui discutir isso no senado, pra ajudar o governo, eu fiquei responsável de ajudar o governo e fui falar lá no senado, o senador, tinha um senador lá que era contra, também, a essa mudança da lei, era um senador do PSDB também, do Ceará. Depois fiquei sabendo que ele era um suplente que tinha assumido, e tal, mas ele estava sob a orientação do governo, do governo não.

### **Da oposição.**

ENTREVISTADO 2 - Sob a orientação da bancada do PSDB. E a ideia dele era a seguinte, se você impede o governo de investir, a iniciativa privada será estimulada a investir. Então a ideia deles era a iniciativa privada abrir escolas técnicas. E eles tinham um financiamento que era o PROEP, então eles achavam, não a iniciativa privada vai e tem o financiamento do governo, só que daí o governo não fica com a responsabilidade de pessoal e tudo mais. Então, enfim, mas daí a lei foi aprovada e foi trocada a palavra somente por principalmente, é. Mas do ponto de vista jurídico, não teria nenhum problema mais o governo investir.

**Isso. E aí, enquanto a lei de aprovação dos IFs, ela demorou pouquíssimos meses, para ser aprovada. Esse procedimento foi bem mais demorado do que a própria lei. Isso?**

ENTREVISTADO 2 - Sim. A mudança de uma palavra demorou mais que criar os 38 institutos federais.

**Isso. Tá certo. Bom, a gente está quase encerrando, professor. Eu só queria ver se tem alguma...**

ENTREVISTADO 2 - Tem a questão das cotas.

**Das cotas, é exatamente isso. Eu trabalho, na pesquisa, com barreiras para estudantes com maior vulnerabilidade pra entrar na instituição, então, o que eu busco é aquilo estabelecido pela Lei de Cotas. O que a Lei de Cotas designa, ou define como vulnerabilidade social, que é racial, critério de renda e ser estudante de escola pública ou com deficiência, que depois entrou numa segunda revisão da Lei de Cotas, em 2016. Então, o que eu tenho, das informações que eu obtive de publicações, foi que essa lei demorou muito para tramitar no congresso, ela só foi aprovada na época da Dilma, em 2012. Sei que seu período de 2003 a 2006 foi muito anterior à Lei de Cotas, mas o senhor já via, nesse período, como parlamentar, havia alguma tramitação relacionada?**

ENTREVISTADO 2 - Sim. Tem uma coisa muito importante que aconteceu aí.

**Ah, vamos lá então.**

ENTREVISTADO 2 - É. Teve uma coisa muito importante. É, nesse período de 2003, que o Lula assume, até 2007, se discutia muito no MEC e na câmara, como é que a gente podia fazer para que o vestibular fosse mais inclusivo. Se discutia como é que nós poderíamos ter atendimento para as pessoas de menor renda, é, atendimento à inclusão de pessoas com deficiência dentro do ensino regular, que até agora o governo tentou voltar ao modelo antigo, enfim. Mas daí teve um projeto de lei, que foi apresentado pelo governo, que era do ProUni [Programa Universidade para Todos], e eu fui relator do ProUni. No ProUni, é o primeiro projeto que tem cotas.

**Ah, ótimo.**

ENTREVISTADO 2 - O ProUni é um programa que dá isenção de alguns tributos para as faculdades privadas desde que elas dêem, pelo menos, 10% de vagas em todos os cursos e turmas que eles oferecem. Só que quem ganharia, aí foi definido que, quem ganharia as vagas do ProUni seriam pessoas de baixa renda, qual foi o critério, para receber uma bolsa integral sem pagar nada de mensalidade pra faculdade privada, a renda per capita da família tinha que ter uma média de até um salário mínimo e meio. Pra você ter direito a meia bolsa, a renda familiar tinha que ser até três salários mínimos. Então, na época, então foi uma, e também, as pessoas tinham que ser oriundas de escolas públicas.

**Isso.**

ENTREVISTADO 2 - Na época deu muita polêmica. Primeiro, o governo mandou para o congresso apenas bolsas integrais para oriundos 100% de escolas públicas, com salário até um mínimo e meio per capita familiar, então você junta o salário da família e vai. Aí, no congresso, os congressistas percebendo que ia ter bolsa falaram “não, vamos ampliar pra mais gente essas bolsas, vamos criar meia bolsa”, então seria até três salários mínimos, pra incluir algumas

peças a mais, e tal. Os deputados fizeram essa pressão. Eu me lembro que na comissão de educação tinha um deputado chamado Gastão Câmara, Gastão [pensando], deputado Gastão. Ele diz o seguinte, “e a pessoa que estudou em escola privada, mas com bolsa, porque é coitadinha, que o deputado ajudou que uma família ajudou, daí vai perder”, daí, tá, também mudou lá, quem estudou, mesmo na iniciativa privada, mas sempre com bolsa integral, daí também pode concorrer porque ele é pobre. Enfim, teve algumas modificações que o governo concordou. Então, e teve o deputado, que ele era cadeirante, e ele queria colocar cota de deficiente físico, este deputado participava, se não me engano, ele era do PP, se não me engano, de Goiás, ele queria cota de deficiente físico, só que na época, não tinha apoio esse tipo de cota de deficiente físico, negro, não se discutia por aí ainda.

**Era só na renda, por enquanto?**

ENTREVISTADO 2 - É, na renda. Na renda, mesmo assim tinha gente que era contra. Por exemplo, as instituições privadas diziam que “é, se você colocar gente muito pobre, a qualidade dos cursos irá cair”, tipo, associava pobreza com qualidade de ensino, com capacidade de estudar, capacidade de se desenvolver. Eles discutiam isso. É, tanto é que entraram, o DEM, entrou, na época, com uma ação contra a lei, foi contra o ProUni. Várias instituições privadas foram contra o ProUni. Mas foi aprovado e depois a ação direta de inconstitucionalidade também, o supremo não concedeu, e a lei ficou valendo. Então foi a primeira grande experiência nacional de cotas, foi o ProUni. É a combinação de renda e oriundo de escola pública.

**Sim. Isso, já foi um pontapé inicial.**

ENTREVISTADO 2 - Hoje nós temos, continua que essas cotas existem, foram só ampliadas.

**É, depois, ganhou uma lei própria, que foi a de 2012, depois de muito tempo.**

ENTREVISTADO 2 - É. Então, por exemplo, na época o debate era assim. Falava o seguinte, se dizia “ah, vamos criar cota para indígenas, o índio também precisa”, daí os caras falavam “não, a cota salarial e de escola pública já ajuda o indígena, já ajuda o negro, então foi uma experiência de uma política pública, e também que teria mais dificuldade de aprovação, então foi uma primeira experiência. Foi o primeiro passo, foi o ProUni.

**Então está certo. A Lei de Cotas, então, ela vem em 2012, os institutos vieram em 2008.**

ENTREVISTADO 2 - Ah, teve um detalhe [pausa], mas teve um detalhe aí, que é o seguinte, do ProUni. Eu me lembro que o pessoal da UNIB, vários deputados de direita que eram contra o ProUni, falaram que os novos cotistas iam rebaixar a qualidade dos cursos. No ano seguinte, quando surgiu o ENADE, os melhores avaliados eram cotistas do ProUni. Então caiu por terra. Vários estudos mostravam que quem ganhava bolsa agarrava aquela bolsa com todo o vigor e melhoraram a qualidade, e as próprias instituições foram obrigadas a dizer que a qualidade das

instituições melhorou depois do ProUni. Então nunca mais se voltou a falar que cotista é problema para a qualidade.

**Sim.**

ENTREVISTADO 2 - E isso ajudou, depois, na aprovação dos demais projetos que tratavam de cotas, inclusive o próprio projeto dos institutos federais, que, abria a possibilidade das instituições fazerem, criarem suas cotas.

**Isso. E o instituto aqui do Paraná, o IFPR, ele já tinha cotas antes da própria lei de 2012, não é?**

ENTREVISTADO 2 - Aham, sim.

**Iniciativas individuais, elas também aconteceram?. Aí já era discricionariedade da reitoria mesmo?.**

ENTREVISTADO 2 - É. Isso foi uma iniciativa muito grande do professor Ezequiel Westphal, que brigou muito junto com o pessoal da assistência social ali, brigou muito para criar critérios mais inclusivos possível, que até hoje permanece. Essa é a ideia.

**Eu noto, nestes seis anos que eu estou no IFPR, que existe uma procura muito grande por estudantes da rede particular pelos IFs. E eu imagino o porquê. É o primeiro do ENEM, tanto que até tentou-se evitar divulgar esses dados, mas normalmente é o primeiro do ENEM. Na ausência de uma lei de cotas ou de algo que dimensione essas vagas, realmente só vai entrar particular, porque eles querem entrar. Então essa é que é a ideia de descobrir o que que acontece para que algumas pessoas para as quais o IFPR e todos os institutos federais realmente se direcionam, ainda assim não entram.**

ENTREVISTADO 2 - Certo. Ah sim, que nem os CEFETs. Os CEFETs surgiram como escolas para desvalidos, escolas de aprendizes e artífices, para desvalidos. Com o tempo, a qualidade dos professores, a qualidade das aulas e dos laboratórios, ao invés de ser para os desvalidos passou a ser pra classe média, e a classe média se atomou da instituição. Daí, por isso que eles defendem a meritocracia. A meritocracia porque daí era uma, a meritocracia para eles se resume apenas no merecimento por um teste, um teste de conhecimento.

**É. Isso.**

ENTREVISTADO 2 - É a defesa do uso do equipamento federal para seu próprio interesse. Então toda a instituição, assim que surge, tem que tomar certos cuidados para que não seja apropriada por uma classe média alta, que com o discurso de que eles merecem, por motivos de sabedoria e não por causa de dinheiro, acabam tomando o lugar daqueles que, efetivamente, merecem. Merecem porque precisam aprender mais porque são pobres.

**Bom, professor, mais alguma complementação que o senhor tenha lembrado, ou seria isso?**

ENTREVISTADO 2 - Eu acho que, basicamente, dizer que nos primeiros momentos, primeiros campus do Instituto Federal, foi uma grande improvisação, uma grandíssima improvisação. Os diretores davam aula, arrumavam sala, era uma, foi um esforço muito grande. Eu me lembro que até o professor, tinha um professor, é, que os primeiros que compravam, iam pra sala de aula e ia começar as aulas e não tinha quadro, e compravam do próprio dinheiro quadros, e assim por diante. Foi muita improvisação, mas era num momento de agarrar porque ficou muito tempo sem investimento do governo federal, era um momento, sabe, aquela vontade de fazer as coisas e as coisas acontecerem. É isso.

**É isso. Então eu vou parar a gravação aqui. Agradecimentos finais.**

---

Entrevista 3 – ENTREVISTADO 3.

**Professor ENTREVISTADO 3., inicialmente, para contextualizar, eu preciso saber um pouco da sua trajetória no IFPR. Eu sei que antes da Pró-Reitoria tem uma trajetória na instituição, então só para poder contextualizar e me situar.**

ENTREVISTADO 3- Eu entrei no instituto em 2010, no primeiro concurso público do Instituto Federal do Paraná, no cargo de técnico em assuntos educacionais no campus Paranavaí. Permaneci em Paranavaí de 02 de agosto de 2010, que foi meu exercício, até 30 de agosto de 2013. De 30 de agosto de 2013 até 31 de julho de 2016 eu estive afastado para o doutorado. Depois disso eu recebi o convite ainda no final de julho de 2016 para trabalhar na reitoria, na Diretoria de Ensino Médio Técnico, isso foi um mês antes de eu concluir meu doutorado. Eu levei 30 dias na Pró-Reitoria antes de finalizar a tese, e eu fiquei como Diretor de Ensino Médio Técnico até 2 de outubro de 2017. Em 2 de outubro de 2017 eu fui designado Pró-Reitor de Ensino, no cargo que estou até hoje. Essa é sucintamente a minha caminhada. Lá no campus eu fui coordenador de ensino, fui GT Pessoas e no momento de implantação do campus, nós implantamos o campus Paranavaí, então com todas as dificuldades, fazíamos um pouco de tudo e tem sido dessa forma.

**Então a sua carreira já veio do Ensino Médio Técnico bem antes da Pró-Reitoria? Isso.**

ENTREVISTADO 3- Ah sim. Os primeiros cursos que nós acompanhamos lá em Paranavaí eram três cursos subsequentes, no outro ano tínhamos três concomitantes e em 2012 o primeiro integrado. Então eu acompanhei toda essa fase de implantação, e venho de uma carreira anterior no estado do Paraná como professor do quadro próprio do magistério do Paraná.

**O Instituto Federal começou em 2008, em 2010 ele engrenou mais com os novos servidores na maior parte dos campi, mas a Lei de Cotas veio só em 2012. Você lembra se já existia**

**alguma cota no instituto antes desta lei ou foi a Lei que foi o marco no instituto do ingresso dos estudantes por cotas?**

ENTREVISTADO 3- O IFPR é oriundo da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, e a Universidade Federal do Paraná é pioneira em cotas, então quando a Escola Técnica vira Instituto, algumas pessoas que vieram de lá haviam trabalhado, inclusive, com as pessoas que implantaram as cotas e algumas das pessoas do nosso quadro trabalharam na implantação das cotas da UFPR. Então um pouco desse preocupação que já existia na Universidade Federal nos acompanha.

**Hoje sabemos que o IFPR destina 80% de cotas sendo que a lei obriga 50%. Esse 80%, preciso saber como aconteceu, não foi um salto, foi uma progressão, daquele início antes da Lei de Cotas, a trajetória até chegar a esse topo. E se existe uma possibilidade de aumentar de 80%, ou este é o máximo que a instituição já chegou?**

Posso verificar passo-a-passo, por meio dos editais, a forma como fomos evoluindo. Mas não vejo, hoje, condições, até pela conjuntura da instituição, que reflete a conjuntura do país neste momento em que a Lei de Cotas vem sendo questionada, a questão de todo o estereótipo de quem entra por cotas e uma discussão muito forte de meritocracia. Na sociedade brasileira nesse momento eu não vejo condições de ampliar, então temos que trabalhar pela manutenção. É uma discussão que a instituição terá que fazer em algum momento, era para ter iniciado, inclusive, e em 2020 ela não inicia porque fomos todos atropelados por essa pandemia e fomos cuidar daquilo que era urgente. O IFPR não tem uma resolução de ingresso de estudantes, então a gente tem regulado nossas cotas por meio de editais e o nosso trabalho nesse momento tem sido para manter essas cotas em 80%. Então nós sofremos questionamentos internos e externos a todo tempo. Há 2 anos, eu venho respondendo a um procedimento do Ministério Público Federal, da Comarca de Francisco Beltrão, que nos questiona sobre a necessidade de cotas, se elas são ocupadas, se elas não são. Então há toda uma discussão que chega até nós se nós não seríamos exagerados ao propor 80% de cotas. Então não vejo condições de ampliação, nós temos trabalhado para manter esse percentual que para nós é importante.

**Além do percentual, o IFPR também ultrapassa os grupos mínimos definidos, não é isso?**

ENTREVISTADO 3- Sim. Exatamente, porque a Lei de Cotas viria a ser 50% de cotas para pessoas oriundas de escolas públicas, divide esse percentual pela faixa de renda, e dentro desses percentuais pelas categorias de pretos, pardos, indígenas e com deficiência. Nós temos, nesse percentual que seria 50 o nosso é 60 e temos mais 20% que é independente da condição econômica ou condição de escolaridade também novamente, uma replicação dessas cotas para um público mais universal. E nesses 20% está o nascimento das cotas IFPR, pois ela nasce

nesse percentual e depois vai se ampliando.

**O processo seletivo do IFPR é terceirizado, feito por uma fundação especializada nisso. Sempre foi assim? Começou há pouco tempo?**

ENTREVISTADO 3- Não. Nós passamos por vários momentos. O [Diretor da DIRAC] pode ajudar nessa informação, mas no início ele era feito pelo próprio IFPR. À medida que a instituição vai crescendo, e sobretudo quando entram os cursos de graduação, onde historicamente há uma disputa maior por vagas, isso acaba exigindo uma logística mais complexa, tanto no que concerne à elaboração das provas, que é algo que nós faríamos tranquilamente com nosso quadro de docentes e técnicos da área de educação, mas a distribuição e a segurança dessas provas. Então, por conta disso, nós, com essa fundação estamos desde 2016, mas alguns anos antes já existia, ali por volta de 2013 ou 2014, é que começam. Os primeiros processos seletivos são todos por dentro, assim, a gente lembra e o primeiro processo seletivo que eu participei como servidor era um processo seletivo do EAD em que as provas vinham no porta-malas do carro oficial. Eu lembro de um outro processo seletivo em que nós aplicamos as provas e recolhemos, e o carro oficial foi levando, de Paranavá para Londrina, de Londrina para Curitiba, então havia toda essa manipulação. Um momento em que eram cursos técnicos, as vagas não eram tão concorridas, conseguia se fazer com a logística mais simples. Depois disso, a partir de 2013 começou-se já essa situação de contratar uma empresa, e nós temos preferido as fundações públicas para toda essa logística do processo seletivo.

**A parte que tem sido mais criticada é a parte racial, isso para o Brasil inteiro, da Lei de Cotas em si. Como tem sido o procedimento dentro do IFPR, autodeclarado, banca de cotas? Preciso saber como tem sido esse procedimento, até no sentido de minimizar as críticas e mostrar que o processo é justo, dentro do processo seletivo que agora é mais concorrido.**

ENTREVISTADO 3- Nós fizemos desde o processo seletivo 2018, cujas inscrições foram abertas em 2017, de termos trabalhado com as bancas de heteroidentificação. Então o candidato se autodeclara e antes de fazer a prova ele participa dessa banca, constituída nos termos da lei, seguindo um protocolo que nós construímos a partir do que vem sendo feito na Universidade Federal do Paraná, que é referência nesse tema. Então eles passam por uma banca antes da prova, para que possam, inclusive aquele candidato que por má fé ou por descuido tenha se autodeclarado e não o seja, possa ser alocado nas vagas de ampla concorrência. Antes era só autodeclaração, nós tínhamos alguns problemas, e tivemos até algumas denúncias. Houve um momento em que, eu me lembro, quando eu estava no campus, não estava na gestão ainda, nós

fazíamos lá no campus mesmo, uma comissão bem simples, isso era muito ruim porque era no dia da matrícula, aí o estudante perdia a vaga de uma vez. E agora, então, o ingresso 2021, o ingresso 2020, nós fizemos por banca de heteroidentificação, entrevista de heteroidentificação em que a banca valida a autodeclaração do candidato.

**Embora não exista um procedimento sistematizado, vocês conseguem ter uma ideia se essas vagas por cotas têm sido ocupadas? Na visão da instituição, houve uma progressão quanto a isso? Quanto ao preenchimento dessas vagas nos últimos processos?**

ENTREVISTADO 3- Nós temos visto um crescente. As cotas raciais, especificamente, não são de tão difícil preenchimento, são inclusive as nossas cotas mais concorridas, até pela Lei de Cotas e por toda uma série de medidas afirmativas, a gente vê que para o sujeito que se identifica como preto ou pardo, aí nós somos obrigados a usar os termos do IBGE, então os sujeitos que se identificam como pretos ou pardos hoje eles buscam bem mais essas cotas e eles têm percebido muito mais as questões que levaram à origem dessas cotas. Apesar de todo o discurso de desqualificação das cotas, essas cotas nós não temos dificuldades em preencher. A nossa dificuldade de preenchimento de cotas é, sobretudo, nas cotas direcionadas aos indígenas. Essas são um pouco mais difíceis de preencher e nós temos buscado mais tirar esses sujeitos da invisibilidade, mas para as cotas raciais, nós temos tido um crescente que tem permitido preencher as cotas.

**Pessoas com deficiência, ainda está abaixo também?**

ENTREVISTADO 3- Pessoas com deficiência também, ainda, está abaixo. Pelo percentual que nós ofertamos, nós não temos esse percentual de pessoas com deficiência na instituição.

**Sobre a divulgação do processo seletivo da instituição, embora muito dependa dos esforços de cada campus, existem direcionamentos da Pró-Reitoria nesse período de divulgação, que sejam procedimentos coletivos encaminhados aos campi ou cada realidade é considerada a sua realidade?**

ENTREVISTADO 3- Nós temos a participação da comunicação, neste momento do Diretor de Comunicação na comissão do processo seletivo, então a comunicação sempre teve um representante, e o nosso representante acabou ficando diretor da comunicação, então a comunicação acompanha toda a concepção do processo, as pessoas, quando temos os debates sobre cotas, por exemplo, quando tivemos muito intenso em 2018 a questão das cotas raciais, banca de heteroidentificação e como fazer as formações. A comunicação acompanhou ano passado o trabalho mais intenso com os indígenas também, então a comunicação acompanha a concepção do processo, não é algo que nós entregamos pronto, eles constroem conosco e, a partir, eles vão traçando as estratégias. A produção do material é centralizada e também, a



comunicação, tão logo publica o material, ela dispara para os meios de comunicação rádio, tv, jornal, a informação, e vai tentando organizar a partir de seus contatos, entrevistas em que nós falamos do processo seletivo como um todo. Ao mesmo tempo, cada campus faz o seu trabalho de mídia local, conforme a realidade e a capilaridade de cada campus.

**Com relação à isenção da taxa de inscrição, vocês têm algum dado sobre se está baixo, se tem aumentado, se as pessoas têm procurado mais esse processo de não pagar a taxa de inscrição, ou se ainda é pouco procurado? Existe alguma forma de saber?**

ENTREVISTADO 3- Ele tem aumentado porque nós mudamos também a nossa sistemática. Durante muito tempo o estudante tinha que ir ao campus solicitar sua isenção. E assim, como eu venho de um campus do interior, a isenção se tornava acessível só para estudantes que moravam no município-sede do campus. O estudante que morasse em outro município, ele teria que gastar com carro ou combustível para ir até o campus solicitar. Então a partir de 2018 nós colocamos todo esse sistema eletrônico, e a própria FUNTEF, que foi a fundação que organizou o processo seletivo dos dois últimos anos, trabalha com essa isenção. Ai nós vimos crescer o número de solicitação de isenções.

**Agora no sentido de permanência, depois que esses estudantes entraram na instituição, preciso saber um pouco como ocorre o estímulo à permanência desses estudantes, ou quais os esforços da instituição no sentido de que eles não evadam, principalmente aqueles que estão em maior vulnerabilidade social, que são os contemplados pela Lei de Cotas. Hoje eu sei que existe a DAES, que é a Diretoria de Assistência Estudantil, aí eu gostaria de saber: essa Diretoria de Assistência Estudantil é algo que já vem de uma estrutura pré-concebida dos IFs ou é algo dentro do IFPR? Como surgiu essa ideia de ter uma diretoria para assistência estudantil?**

ENTREVISTADO 3- Ela é comum à maioria dos IFs, em alguns ela é diretoria e em outros é coordenação. No nosso caso ela começou como Coordenação de Assuntos Estudantis e Atividades Especiais, e dentro dessa diretoria existe a coordenação de assistência estudantil. Nas universidades, porque a assistência estudantil vem da universidade, o decreto que rege a assistência estudantil é um decreto para as universidades, nós temos até uma luta em nível nacional para termos uma lei de assistência estudantil para os institutos, então em algumas universidades, inclusive em um instituto ou dois, me falha o dado agora, ela é uma Pró-Reitoria, dada a sua relevância, em outras ela é uma diretoria sistêmica ligada diretamente ao gabinete do Reitor, mas na maioria ela está nas Pró-Reitorias de Ensino, exatamente para ter esse vínculo, de fomento, a bolsa da assistência estudantil seja ligada às ações pedagógicas, para garantir, de fato, a permanência e o êxito.

**No acompanhamento dos estudantes, que é feito durante toda a vida acadêmica do estudante, o fato dele ter entrado por cotas interfere, por exemplo, existe alguma atenção diferenciada aos estudantes que entraram por cotas, ou quando eles entram isso se nivela e as características de cada estudantes são consideradas, mas excluindo-se a forma que ele entrou? Como tem sido feito?**

ENTREVISTADO 3- A partir do ingresso deles, eles passam a ser considerados a partir da sua vulnerabilidade. Para programas de assistência estudantil, e nós, há dois anos, temos um índice, que é o IVS, índice de vulnerabilidade socioeconômica, então nós tratamos a questão da vulnerabilidade. Então o estudante é tratado a partir de sua vulnerabilidade independente da forma como ele ingressou, que acaba se espelhando. O estudante que entra por cota geralmente já tem uma questão de vulnerabilidade, pela própria conjuntura sócio-histórica e econômica do país. Então é mais pela questão da vulnerabilidade que nós acompanhamos, e as questões também pedagógicas, aí de atendimento diferenciado pelo professor, que são mediadas pela seção pedagógica, mas assim, não dizemos ao nosso docente, por exemplo, cuide desse estudante que ele entrou por cotas. O estudante entra no seu grupo e a partir das dificuldades que ele apresenta em sua condição socioeconômica, ele é atendido pela assistência estudantil, dentro do orçamento que nós temos, e as questões pedagógicas são mediadas pelas seções pedagógicas com todos os estudantes que tenham dificuldade de aprendizagem, dificuldade de adaptação. O fato de preferirmos os estudantes de escola pública nos traz estudantes, independente da questão racial, que têm um déficit de aprendizagem, uma lacuna, da formação recebida da própria tristeza da escola pública brasileira, então há todo esse trabalho com os estudantes, mas sem especificar exatamente se entrou por cotas ou não entrou por cotas.

**Até porque, em alguns momentos, ele pode ter se inscrito, digamos, na cota errada, e ter passado da mesma forma, não é? Errada no sentido de que se inscreveu para ampla concorrência, mas teria direito a entrar por cotas, e tem uma vulnerabilidade maior.**

ENTREVISTADO 3- Sim sim, exatamente, isso pode acontecer. Há estudantes, até por todo esse discurso sobre cotas, há estudantes que não querem. Como eu disse a você, tem aumentado a procura pelas cotas, mais ainda há aqueles estudantes que, por toda uma questão de uma construção ideológica, ele não quer concorrer ali nas cotas, e vai concorrer na ampla concorrência. E muitos passam, nós temos histórico de muitos estudantes que passaram, inclusive, houve um momento em que os estudantes concorriam de duas formas, nas cotas e na ampla concorrência e havia estudantes que não precisavam da cota para entrar, ingressavam de qualquer forma. Eles precisam desse acompanhamento, ou da vulnerabilidade ou da dificuldade de aprendizagem.

**Ainda não existe um sistema de acompanhamento de evasão, no qual você consiga comparar se os estudantes que entraram por cotas se formam menos ou mais? Ainda não há uma sistematização?**

ENTREVISTADO 3- Sistematizado não. Temos alguns elementos, as vezes os campi necessitam, até para algumas respostas ao Ministério Público aí a gente tenta construir, mas nós não temos isso. Acreditamos que poderemos conseguir quando tivermos um sistema acadêmico que reflita mais a nossa identidade e a gente consiga fazer esse acompanhamento, do ingresso à formatura, e onde é que estão todos esses estudantes.

**Então as informações estão lá mas estão no físico, de outras formas. Isso?**

ENTREVISTADO 3- Isso. As seções pedagógicas têm um trabalho muito próximo aos estudantes. Eles já sabem identificar e acompanhar tudo isso.

**Sobre a permanência a gente fala sobre as bolsas de assistência estudantil e a gente fala também em um modelo que não trate só de recursos orçamentários, mas de uma humanização que faça com que o aluno continue lá. Eu tenho visto algumas estratégias adotadas, por exemplo, acho que o mais novo talvez seja o Observatório de Convivência. De onde surgiu essa ideia do Observatório de Convivência? É inédito ou veio de uma ideia de outra instituição?**

ENTREVISTADO 3- O Observatório da Convivência vem a partir de um dilema que nos assolava no início de 2019, sobretudo a partir daquele atentado contra a escola de Suzano, que nos tomou de muita angústia. Eu conversava muito com o Reitor e com a Pró-Reitora de Gestão de Pessoas e com a equipe da Proens, e a pergunta era que escola é essa que nós construímos e depois de egresso nosso estudante volta para matar dentro da escola? Era uma dor muito grande para nós naquele momento, daí nós fomos buscar algumas soluções, e entre essas soluções, esses encaminhamentos, propostas, algumas experiências, na verdade, que não são soluções, nós encontramos o Observatório da Convivência, que é um trabalho que a Universidade Federal do Paraná fazia com as escolas do estado. Então já havia um projeto com o Observatório da Convivência na Universidade Federal do Paraná com a Secretaria de Estado da Educação e nós nos apropriamos de tudo isso e passamos a fazer parte desse grupo, no intuito de aprender como eles faziam, de conhecer todo esse processo e também no sentido de contribuir, não apenas no sentido de bebermos das fontes da UFPR, mas de nos colocarmos à ampla disposição. Foi aí, então, que surgiu o Observatório da Convivência para levantar esse clima de convivência nos campi, onde é que estão as tensões? Quais as dificuldades de convivência que podem produzir, depois, traumas nesses estudantes, que os levem a uma relação um pouco mais conflituosa, ou até mesmo de raiva, uma contrarresposta agressiva em relação à instituição de ensino. Foi assim

que nós começamos a trabalhar.

**Não foi o objetivo principal a permanência, mas ele [o observatório] acaba, também, influenciando nisso, não é?**

ENTREVISTADO 3- Sim, acaba influenciando. Nós perguntamos e a pesquisa sobre o clima da convivência nos mostra como é que o estudante se sente na instituição, quais são as fragilidades e aponta por que motivo ele permanece ou por que ele sai. Nós tivemos no Encontro da Organização do Trabalho Pedagógico do IFPR, que realizamos em 2019 em Campo Largo, a presença do Professor Carlos Artur Areas, que é Pró-Reitor de Ensino do Instituto Federal Fluminense, e o Professor Carlos Artur tem puxado em nível de Rede Federal a discussão que, assim, mais importante do que perguntar ao evadido por que ele evadiu, é perguntar para o que ficou, por que ele ficou. Se ele teve vontade de evadir e permaneceu, por que ele permaneceu? Porque aí nós vamos reforçando esses pontos que asseguram a permanência. Estudar a evasão, estudar o abandono, é estudar já a doença. Nós precisamos ter um trabalho de prevenção, e nós temos trabalhado nisso e, de fato, a sua conclusão é bastante pertinente, e o Observatório da Convivência nos mostra isso. Por que ele ficou? Como eu faço para permanecer com toda a dificuldade de uma escola que não tem, por exemplo, alimentação escolar, de uma escola que é estabelecida distante, enquanto você tem outras escolas públicas as vezes no centro, mais próximas à casa dos estudantes, pela doação do terreno ele é sempre fora da cidade. Lá em Telêmaco, você está em Telêmaco ou em Ponta Grossa agora?

**Eu estou em Ponta Grossa agora**

ENTREVISTADO 3 - Em Telêmaco isso também é uma realidade, o campus está distante. E por que eles permanecem? Por que eles gostam tanto de estar no campus? O Observatório nos dá esses elementos também.

**Eu soube dessa pesquisa de clima, feita pelo Observatório, e ela foi bem recente, inclusive eu nem estava mais no campus porque já estava em afastamento. Existe uma previsão de publicação de resultados? Será divulgado resultado ou é interno?**

ENTREVISTADO 3- Os resultados serão divulgados aos diretores inicialmente, daí depois vamos discutir a publicação de tudo isso. É informação, também, que nós tivemos de parar. Estávamos em todo o andamento para ter reunião com os diretores, e tivemos que parar por conta da pandemia. O observatório continua se reunindo, continua analisando esses dados, são muitos dados que foram processados eletronicamente na Universidade Federal, e a partir disso temos discutido algumas variáveis, bastante discussão, não foram publicizados porque a atenção dos campi acabou se voltando às contingências da pandemia e tivemos que parar algumas coisas porque a equipe é a mesma.

**Sim. Mas a coleta de dados foi concluída?**

ENTREVISTADO 3- Foi concluída. Ela foi realizada, foi concluída, e os dados já foram tratados.

**Eu pretendo levantar todas as iniciativas institucionais possíveis, então até aproveito esse momento para perguntar quem eu poderia ter como referencial que pudesse me falar dessas iniciativas, a própria DAES?**

Na verdade, elas estão pulverizadas na Pró-Reitoria. Como a permanência e o êxito são compromisso de todos, então, por exemplo, a DAES vai ter um acompanhamento muito forte. Como o NAPNE está dentro da DAES, então a DAES tem um acompanhamento muito forte junto ao público das pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas, mas as diretorias de ensino têm também um trabalho forte na permanência e êxito já na construção dos projetos pedagógicos dos cursos. Uma das coisas que nós temos tentado fazer, e é uma das ações, inclusive, da gestão eleita do Professor Zanatta, deste mandato, que é um termo que a gente usa também, que são os currículos que adoecem. Nós entendemos que, muitas vezes, o estudante evade, e isso também nos intriga, o estudante tinha vaga, ele era atendido pela assistência estudantil, e ainda assim ele não conseguiu ficar. Talvez ele seja expulso não só pelas suas condições, é uma hipótese que nós temos trabalhado ainda, não só pelas suas condições socioeconômicas, mas por condições curriculares, de um horário que não lhe é favorável, de um grande número de componentes curriculares que acaba prejudicando tudo isso. Então as diretorias de ensino trabalham muito já na concepção dos cursos, na transformação dos cursos em pensar um curso que favoreça a permanência do estudante. Então essa relação também é bem importante que a gente tem desenvolvido. Dessa discussão nós vamos passar pra discussão curricular também, marcando bem forte essa questão da fragmentação, do peso que se torna para o estudante, que em algum momento também pode se sentir oprimido e evadir, então elas estão pulverizadas em várias ações da Pró-Reitoria.

**Outra iniciativa que eu tenho conhecimento é o NEABI.**

ENTREVISTADO 3- O NEABI está na Diretoria de Extensão, na PROEPPI, não está diretamente conosco, embora a gente acompanhe, todos os nossos projetos de cursos têm que ter essa presença do NEABI, das ações afirmativas. O NEABI é muito presente na discussão sobre cotas, temos esse diálogo, não está na nossa Pró-Reitoria mas é, sem dúvida, uma unidade importante pra essa articulação, pra essa discussão da permanência e do êxito também, assim como os núcleos de arte e cultura, os núcleos de direitos humanos. Todas essas questões que permitem ao estudante reconhecer-se a partir de um outro lugar, inclusive a reconhecer-se como sujeito de direitos, e daí, a começar a empoderar-se e a exigir o seu direito de permanecer,

inclusive, também. É um movimento bastante importante que acaba acontecendo.

**Eu tenho visto, principalmente durante a pandemia, eu sei que isso já existia, mas agora fica mais fácil de a gente ter acesso, vários campi que já tiveram algumas iniciativas de lives nesse sentido de inclusão na instituição. Eu vi recentemente em Foz do Iguaçu, então a Pró-Reitoria incentiva, também, essas práticas descentralizadas, isso?**

ENTREVISTADO 3- Sim, nós incentivamos e procuramos estar presentes, apoiar e acompanhar também. De fato, são 26 unidades, nós somos em número de campi um dos maiores do Brasil. Depois do Instituto Federal de São Paulo, em número de campi somos nós. Então as iniciativas locais vão surgindo e são muito bem-vindas, refletem também no nosso entendimento o crescimento da comunidade para esses temas que antes eram invisíveis e que agora passam a gerar uma discussão. E cada vez que se discute mais pessoas são alcançadas, aí vão se desfazendo algumas barreiras, desconstruindo, inclusive, alguns estereótipos em relação a tudo isso.

**Professor, eu contemplei aqui as minhas anotações, do que eu precisava para esse momento. A parte original da tese é a seguinte: eu quero saber de barreiras que ainda existam apesar de toda essa estrutura que o IF tem.**

Nossa, você vai nos dar elementos bastante importantes.

#### **Agradecimentos finais**

ENTREVISTADO 3- Eu agradeço a sua disponibilidade. Nós somos uma instituição de ciência, portanto, a ciência é sempre bem-vinda, e o olhar científico sobre nós, para além das emoções e das rotinas que nos tomam todos os dias, ele é bastante importante. Toda pesquisa que nós recebemos, recebemos com bastante esperança, e a sua temática, sobretudo, pelo que nós conversamos aqui hoje, sei que trará um elemento bastante importante para nós aprimorarmos o nosso processo, porque ser inclusivo e ser democrático dá muito trabalho. Então quanto mais elementos e um outro olhar, porque o nosso olhar é sempre um olhar no olho do furacão, então um outro olhar vai nos ajudar bastante nesse momento. Então, fica, já de antemão o convite, sempre que você tiver resultados parciais, ou o resultado final da tese, que você julgar em condições, que eles possam ser divulgados para as nossas equipes, nós marcamos uma videoconferência, uma reunião, talvez a comissão do processo seletivo, com as nossas diretorias de ensino, com a DAES, para que a gente possa ir conhecendo, entendendo esse caminho, esse olhar que você construiu, os resultados que você conseguiu estabelecer, que isso vai nos ajudando também. Nós queremos, sempre que possível, ter esse diálogo com a sua pesquisa.

**Sim. Muito obrigada então, agradeço novamente.**

---

Entrevista 4 – A. C. M. (informações complementares à entrevista de ENTREVISTADO 3.)

**O processo seletivo do IFPR é terceirizado, feito por uma fundação especializada. Sempre foi assim?**

ENTREVISTADO 4 - Então a gente tinha o NAPS, que era o Núcleo de Processos Seletivos e de Concurso Público do IFPR. Ali em 2009 para 2010, 2010 para 2011 e 2011 para 2012 foi feito por dentro pelo IFPR, e depois começa a se utilizar outras instituições de ensino com a expertise de processo seletivo. Aí teve várias instituições até o momento em que a gente chegou com a Fundação. A fundação é mais recente, então a gente vem trabalhando com a FUNTEF [Fundação de Apoio à UTFPR] desde 2016.

**Ainda não existe um sistema de acompanhamento no qual você consiga comparar se os estudantes que entraram por cotas se formam menos ou mais? Ainda não há uma sistematização?**

ENTREVISTADO 4 - Desde 2016, quando nós assumimos a gestão, nós temos uma ficha de requerimento de matrícula. Então essa ficha de requerimento de matrícula traz todos os dados pessoais e do processo seletivo que o candidato participou, então se é da cota C1, C2, C3, C4 até a C11 ou ampla concorrência. Todos os campi têm esse requerimento de matrícula, onde consta tudo isso e o responsável legal, para os menores de idade, assina. Então isso é importante porque nós temos essa informação no físico. No sistema acadêmico é um problema, porque o sistema acadêmico não tem essas cotas para serem informadas, do C1, C2, C3, C4, até o C11. Fisicamente, no documento, na pasta individual de cada aluno, essa informação é cem por cento rastreável. No sistema acadêmico já não é rastreável, porque as secretarias acadêmicas não têm essa opção no SIGAA, no SISA [Sistema Integrado das Secretarias Acadêmicas] para colocar essa informação. Na parte física, na pasta individual, você vai encontrar essa informação em qualquer campus do IFPR.

## APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS

### Transcrição Grupo Focal 1

(nomes codificados em razão do sigilo de pesquisa)

Maria Luiza - apresentação

S. (relatora 1) - apresentação

R. (relatora 2) – apresentação

MARIA LUIZA solicita que os (as) participantes se apresentem.

ESTIFPR8 - Bom, meu nome é ESTIFPR8. Eu sou do IF de Palmas, curso o ensino médio ainda e, não sou de lá, mas devido o campus ser o mais perto, mais próximo, eu fui morar para lá por ser mais acessível e acho bem interessante a pesquisa, por isso resolvi participar.

ESTIFPR2 – Oi, sou ESTIFPR2. Eu estudo no campus de Foz de Iguaçu, faço Edificações.

ESTIFPR6 – É... Boa tarde a todos, é, eu sou ESTIFPR6 do Instituto Federal aqui de Ivaiporã, no Paraná, mas eu moro em Manoel Ribas e eu gostei bastante da proposta da reunião, até para esclarecer alguns pontos e debater algumas ideias, que eu tenho em relação às cotas.

ESTIFPR3 – Oi, meu nome é ESTIFPR3, eu sou do campus de Telêmaco Borba, estou fazendo Automação Industrial e achei muito interessante o assunto que será abordado, porque eu precisei de 3 cotas [risos], então eu acho, assim, muito interessante ter esse debate, porque eu vejo muita gente falando que a cota é injusta e eu gostaria de ter, tipo, argumentos melhores para dar a essas pessoas.

ESTIFPR7- Boa tarde, pessoal. Eu sou ESTIFPR7. Sou estudante do IFPR do campus Irati e sou membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, e sou membro da Comissão de Controle e Acompanhamento da COVID do IFPR, é um nome extenso e eu sempre me perco [risos], faço parte disso e estou muito feliz de estar participando dessa pesquisa, que é um assunto que me interessa bastante.

ESTIFPR1b – Boa tarde! Eu sou o ESTIFPR1B, eu sou do campus de Jacarezinho, mas eu moro aqui em Santo Antônio da Platina, participando porque eu também achei legal, e eu tinha o interesse em participar.

ESTIFPR1a – Boa tarde! Eu sou o ESTIFPR1a, do IFPR do campus de Jacarezinho, mas eu não sou de Jacarezinho, eu sou de Carlópolis, uma cidade próxima, e eu estou no quarto ano do Ensino Médio integrado ao Técnico em Informática.

ESTIFPR1a- Eu conheço ele [ESTIFPR1b] de vista, assim, eu já vi ele na escola.



MARIA LUIZA – Ah! Quero falar o porquê de eu ter escolhido esses campi. Vocês podem até ter pensado ‘Ué, por que?. Tem vinte e sete, por que esses?’ É, a gente fez uma distribuição espacial, tá, geográfica, no Estado do Paraná. O Estado do Paraná tem uma divisão pelo IPARDES que é em mesorregiões. São dez mesorregiões, e aí, das dez mesorregiões, oito tem IF com mais de cinco anos. E se vocês tiverem qualquer outra dúvida, porque as vezes tem uma curiosidade sobre a pesquisa vocês falem também. Bom, eu acho que não vai chegar mais ninguém pelo visto. Então, eu vou passar aqui uns slidezinhos, porque vocês devem ter pensado também, ‘nossa, mas por que essas perguntas?’ Eu fiz umas perguntas, vocês responderam aquelas perguntas, ‘e o que que ela vai fazer com essas perguntas?’. A gente fez um compilado das respostas de vocês, não só vocês que estão aqui, mas todos que aceitaram em participar e que vão fazer parte de um outro, de uma outra sessão também. Deixa eu compartilhar com vocês, porque isso puxa o nosso assunto.

Apresentação de slides.

MARIA LUIZA – Com base em tudo isso, eu espero que tenha sido legal para vocês verem o que vocês responderam e o que os outros colegas também responderam. Todos vocês responderam sobre ter entrado por cotas. Mas o que a gente quer conversar é sobre que pode impedir, ainda, estudantes de entrarem por cotas numa instituição que foi planejada para ser inclusiva. Então, a condição de existência do Instituto Federal é incluir e aí nem sempre isso acontece, o que a gente quer saber é como a gente pode aprimorar esse processo. Quando a gente falou ali que o principal ponto de divulgação, quando vocês descobriram o IFPR, foi a escola, eu quero saber, assim, nas escolas, na realidade de vocês, de onde vocês vieram, as escolas ajudavam vocês a pensar em estudar no IF. Era feita alguma divulgação? Vocês tinham professores que incentivavam a fazer a prova? Como foi isso? Quem que pode me dizer como é que era? Vamos tentar voltar ao passado. ESTIFPR7, você falou ali um sim, no chat, você quer falar mais?

ESTIFPR7– É, sim, Maria. Eu estudava em uma escola onde o ensino não era assim tão bom, porém a gente tinha alguns professores, não muitos, que incentivavam sim a gente a entrar, inclusive pegavam provas do IF, aplicavam essas, essas provas pra gente dar ali uma olhadinha pra ver como ia ser nosso desempenho, a gente tinha como se fosse um cursinho comunitário ali que eles fizeram pra gente que tinha interesse em entrar no IF e a gente, eu tinha uma professora de Artes, que eu lembro muito bem até hoje, professora [nome omitido], que ela não conhecia como que eram as bolsas. E aí ela falava assim na turma “Gente, vocês precisam entrar lá, lá eles pagam pra vocês estarem estudando” é, “vocês tem que entrar lá, vocês tem que aproveitar essas oportunidades” E aí eu ouvia tudo isso e, é, por vários motivos dentro da

instituição, que eu vim. Antes do IF, eu não era uma pessoa que me sentia bem dentro da instituição, então eu já ouvi até, ouvi por terceiros, quando eu passei no IF, tinha uma professora de apoio, pra uma pessoa com necessidades especiais dentro da sala de aula, e ela gostava muito de mim, e quando eu passei no IF ela veio e falou, “eu fiquei muito feliz quando eu descobri que você passou no IF, porque determinada professora falou ‘Esse nunca vai conseguir entrar no IF’” e, tipo, era esse tipo de coisa que a gente passava. São poucos os que conseguiram passar, eram poucos naquele ano, porque ainda o IFPR aqui do campus [...], ele, foi em 2016, ele estava com, se eu não me engano, se ele fez, ele tava com 4 ou 5 anos aqui na cidade, ainda. Então ele era muito novo. E aí as pessoas realmente, eu achava que era uma instituição de elite, eu achava que era uma instituição...eu não conhecia a instituição até uma amiga minha falar. Aí, tipo, teve tudo isso, era uma instituição muito nova, muito desconhecida, então, tipo, poucos passaram. É, só que quando a gente passou, quando a gente entrou no IF, a gente viu até a mudança de postura da instituição nossa, tipo, quando viu que os alunos dela, deles estavam sendo aprovados no IF, é, as conversas na rua mudaram, ah, os parabéns, tudo mais, foi uma mudança totalmente avassaladora, assim, pra mim, por causa que, tipo, eles me olhavam de uma forma depois que eu saí da instituição e depois que eu entrei no IF olharam de outra, então essa mudança foi bem grande. E era isso o que, que eu tinha para comentar sobre esse ponto.

MARIA LUIZA – Entendi! Então, assim, essa barreira, então, as barreiras reduziram na escola, da escola que você veio quando você e outros colegas começaram a entrar. Isso?

ESTIFPR7– Isso, aham, aí eu lembro que a gente teve a nossa primeira participação na mostra de cursos do IFPR aqui do campus de [...] e foi muito legal ir até o campus, conhecer o campus,. Nossa, eu lembro quando eu entrei naquele lugar, eu nunca tinha visto o campus e de acordo com a nossa política do Instituto, a gente deveria, a gente deve ficar localizado em local que seja, de preferência, aonde não teria universidade, onde não teria uma escola, a gente deveria ficar nesse local e aqui é na Vila [...]. Eu nem sabia que existia aqui e quando eu fui lá, conheci e entrei, gente, o meu olho brilhou, de verdade, quando eu vi tudo aquilo, quando eu vi os laboratórios, a gente tinha só dois blocos, mas mesmo assim meu olho brilhou demais, de conhecer, de ver como é que era, de ouvir as pessoas falando. Daí a diretora tem até uma brincadeira que nesse dia ela coloca a gente no sol e aperta a bochechinha pra ficar vermelha, tem muito dessa parte de perder a vida social e tudo mais e, tipo, foi uma coisa muito legal, animação, entusiasmo e tudo e depois eu vou falar, comentar um pouco mais pra frente sobre a liberdade que a gente em tempos de IFPR, então eu, é, mudou muito isso e eu me sinto muito feliz de ter tido essa oportunidade, ter conhecido o campus, o campus de [...] antes e ter, é, entrado dentro da instituição.

MARIA LUIZA – Ah! Legal, ESTIFPR7. Então, foi legal, assim. O ESTIFPR7 falou vários pontos que eu vou puxar mais depois. Eu vou pedir pra ESTIFPR2, que a ESTIFPR2 já teve umas ideias, não é? E aí, quem for tendo ideias, gente, vamos falando também. Então, ESTIFPR2, me fala, o que você está pensando?

ESTIFPR2 – Então, é que no meu colégio ele, eles tinham uma hipocrisia muito alta e, tipo, vários alunos deles passavam, mas não era por mérito da escola, porque a escola não dava apoio, ele, se, se você, se os professores não fossem com a sua cara, se, pra eles você não passaria, entendeu? Aí, tipo, mesmo ele não dando esse apoio, quando as pessoas passavam eles colocavam cartaz na frente de, da escola e com os nomes e pá.

MARIA LUIZA – E por que você acha que eles não davam apoio? Você acha que eles tinham medo de perder alunos? O que que você acha que poderia ser, assim, que a escola simplesmente não dava bola, enfim?

ESTIFPR2 – Ah! É, não, a escola não dava muita bola mesmo, porque eles tinham os cursinhos deles, mas, cursinho entre aspas, era professores voluntários que, mas eles eram pro ENEM, entendeu? Eles negociavam pro ENEM, não pro IFPR, tanto que a mostra de cursos, que infelizmente eu não pude ir, mas teve a mostra de curso e, eu não lembro como foi, mas falaram que foi bom, que os cursos que tem no, em Foz do Iguaçu não são tão comuns, são meio Aquicultura e essas coisa, difícil falar o nome.

MARIA LUIZA – Bom, o curso pro ENEM, na verdade, é voltado para o ensino superior, então um outro público. Para o IF não tinha nada então? Para o IF, eu digo, ensino médio integrado, que todos os *campi* têm disponíveis.

ESTIFPR2 – Sim, não tinha, não era voltado a isso.

MARIA LUIZA – Aham, tá. Alguém mais quer falar sobre isso? Alguém mais lembra? ESTIFPR1b? Pode?

ESTIFPR1b – Que eu lembro é, teve até um incentivo que eu achei legal dos professores, no começo eu e uns amigos a gente estava bem indeciso aonde a gente ir no ensino médio e eu lembro que os professores comentaram não fazer IF, mas em outras escolas eles comentaram como que é lá dentro, como que fazia para entrar e tal, eu achei bem legal, eu lembro que até bem antes de fazer a prova eles chamaram o pessoal que fazia, levar o pessoal pra escola do IF com ônibus, pra levar a gente pra conhecer o IF antes de fazer a prova, aí tinha que assinar uns negócio lá e pagar um pouquinho, mas eu achei bem legal. E primeira vez que eu entrei lá eu achei realmente que era bem grande, assim, e maravilhado, era um lugar que tinha, tinha muita coisa nova, muito estilo de estudo que eu nunca tinha visto, não só isso, a escola também fechou com um outro lugar que, agora eu não lembro o nome, mas um outro lugar que tinha duas

professoras que ia ajudar a gente a estudar pra passar na prova, agora eu não lembro o nome do lugar certinho, mas eles iam fazer isso e no meio das aulas alguns professores, uns poucos, no meio da matéria eles comentavam que isso ia cair na prova, na prova do IF, na prova das outras escolas, e tinha uns amigos meus também que estudavam junto na minha sala, a gente era bem, é bem grudado, então a gente teve a ideia de ir, a gente foi lá no IF conhecer, a gente foi estudar as atividades que eles fizeram com a gente, a gente até ficou junto na, na casa, na casa de um e de outro, aí foi isso pelo menos o que eu lembro.

MARIA LUIZA – Uhum. E os teus amigos? quem estava estudando junto, passaram vários, ESTIFPR1b? Ou você passou sozinho?

ESTIFPR1b – Da gente que fez a prova teve gente que não passou, teve gente que entrou também e depois saíram, esse cara, um desse povo amigo meu, ele é da mesma escola, não ficaram muito não, sabe?

MARIA LUIZA – Depois a gente vai falar sobre isso um pouco também, sobre o porquê deles saírem, por que que alguns alunos entram e saem? Eu vou até anotar aqui pra gente não esquecer isso no final, que é, é uma questão chamada permanência, porque a gente está falando bastante agora sobre entrar, que a gente quer que entrem bastante alunos, é, mas a gente também quer saber que saia todo mundo bem sucedido, formado, com êxito, como a gente chama. Então, com o ESTIFPR1b, a experiência foi um pouco diferente. Você teve bastante apoio da escola, pelo que eu ouvi, ESTIFPR1b? E, ESTIFPR2, até não perguntei pra você essa questão que eu perguntei para o ESTIFPR1b sobre, bastante gente da sua escola fez? Você falou que não tinha apoio, mas mesmo sem a escola, tem muita intenção, assim, de passar?

ESTIFPR2 – Sim, tem bastante procura ali em [...] para fazer o IF, é bastante concorrido. Não só a minha escola, quase todas da região ali.

MARIA LUIZA – Gente, mais alguém sobre isso? Lembra assim, as outras colegas, quem puder comentar, se a escola dava apoio, se vocês já conheciam através da escola ou se vocês conheceram por outros meios, quem pode falar mais alguma coisa sobre isso?

ESTIFPR2 – Olha, onde eu conheci mesmo, por onde eu conheci mesmo foi uma tia que é formada em Informática no IFPR, e eu tenho uma outra que faz Química.

MARIA LUIZA – Foi quem mais te incentivou? Você pode dizer?

ESTIFPR2 – Sim, minha família em geral me incentivou bastante para ir pro IF.

MARIA LUIZA – Uhum, então tá. Ninguém quer comentar mais nada? Vamos entrar nessa questão da família então, que, foi algo bastante citado, bastante mencionada. Quem que pode me dizer, assim, que teve apoio de alguém que já conhecia lá dentro? Ah! Eu entrei, porque, porque eu já conhecia alguém e que me incentivou a entrar ou já conhecia a instituição, assim,

além da escola que eu estudava'. Tem alguém? Não?

ESTIFPR7– Eu não, Maria.

MARIA LUIZA – Não conheceu? Ah! Tá. Você [ESTIFPR7] foi um, pelo que, pelo que você contou, assim, foi um dos que começaram a abrir os caminhos ali da, para os outros.

ESTIFPR1b também não.

ESTIFPR3 – Eu tenho o meu namorado, que desde quando a gente estava namorando, ele estava fazendo superior, que era licenciatura em Física, de noite, então tinha um conhecimento de como que era, tipo, algumas pessoas que já trabalhavam, esse tipo de coisa.

MARIA LUIZA – Ah! Tá, então você já conheceu alguém antes de você, o teu namorado entrou antes, isso?

ESTIFPR3 – Uhum, isso.

MARIA LUIZA – Ah! Tá. Legal. É um bom incentivo quando alguém mais próximo já está lá, não é? Seguindo aqui, sobre as motivações que a gente viu, as principais motivações foram da família, sonho, qualidade, mas teve outras que foram motivações menores ali. Alguém gostaria de comentar o que mais motivou mesmo a entrar? Agora a gente já sabe como que vocês souberam, a maior parte das vezes, mas como eu falei lá no começo, assim, você sabe que existe, mas, 'tá bom, existe, mas se eu não fizer eu posso continuar na própria escola que eu estava'. É preciso romper com uma continuidade para você mudar de instituição, a menos que a escola que você estudava não tivesse ensino médio, que é, que a maior parte das escolas tem ensino médio, então a menos que a tua escola tivesse só até o nono ano e você realmente vai ter que trocar de escola, você só mudou de escola porque você viu uma motivação pra isso. Qual seria essa motivação para alterar essa continuidade que vocês tinham e ir pro IF?

ESTIFPR7– É. Eu vou falar, mas pode parecer meio engraçado, realmente a minha motivação era ser o orgulho da mamãe [risos]. De verdade gente, e eu vou explicar o porquê.

MARIA LUIZA – Pode falar.

ESTIFPR7– Eu tenho, somos em seis irmãos, e eu fui o único que entrou no Instituto. Os outros não conheciam ou não tinha quando eles estavam no processo de formação deles e poucos dos meus irmãos chegaram à faculdade. Mas, pensa gente, eu sempre costumo falar 'Preto, pobre, a minha mãe é diarista...' e, era diarista no caso, e, tipo, eu queria dar uma melhor qualidade de vida pra ela e eu queria dar um orgulho pra ela, e ela até comenta que hoje uma das grandes conquistas que ela quer ver eu alcançando é me formar no IF, me ver formado no IF. Então essa foi a minha grande motivação pra continuar, pra permanecer e pra querer sair do IF. Porque a gente aqui, vamos concordar, é difícil conseguir fazer essa caminhada dentro de um IF, de sair com a formação, mas essa foi a minha grande motivação pra estar lá e fazer a maioria das coisas

que eu faço da minha vida, então esse era o motivo, ser um orgulho pra minha mãe.

MARIA LUIZA – Ok. Uma boa motivação, com certeza. ESTIFPR2?

ESTIFPR2 – Eu já fui uma motivação mais egoísta ali, mas é porque eu sou o tipo de pessoa que as pessoas olham e normalmente não esperam nada, sabe? Aí, tipo, é muito bom chegar na pessoa que tá julgando e falar “Não, eu faço Edificação no ensino técnico no IFPR, com licença [risos]

MARIA LUIZA – Você quis mostrar pra você também? Isso?

ESTIFPR2 – É, provar que eu posso, sabe? [risos]

MARIA LUIZA – É uma boa motivação também. Alguém entrou, por exemplo, no curso técnico, porque sabe que o curso técnico dá um salário melhor?

ESTIFPR2 – Ah! Mas isso sempre [risos] pegar um dinheirinho [risos]. Primeira pergunta para o professor ‘E aí professor, quanto é que a gente ganha, sabe, terminando?’ [risos]

MARIA LUIZA – É, eu achei que ninguém pensasse nisso, gente [risos]

ESTIFPR3a – Bom, o meu caso foi por causa da Qualidade, enfim, mas também porque eu entrei, no ano de 2018, entrei na Guarda Mirim, que possibilita o menor de idade entrar no mercado de trabalho. Dentro da Guarda Mirim eu descobri que é muito importante ter curso, porque o mercado de trabalho tá hoje cada vez mais concorrido e cada vez diminuindo, então eu via, por exemplo, as pessoas que tinham curso, dentro da minha sala, sempre, tipo, eles empregavam mais fácil que eu, no caso.

MARIA LUIZA – Isso. Mais alguém?

ESTIFPR1b – Eu entrei porque eu achei um negócio novo pra mim, tanto de curso técnico como pra fazer escolha, pra escolher as próprias aulas e também tinha umas aulas que eu vi que eram um pouco diferentes, tinha bastante curiosidade pra ver como ia ser isso. E um pouco, acho que é um pouco diferente também, eu gostava muito de basquete, eu queria muito, é, entrar num time de basquete, jogar mais basquete. E lá no IF, antes de tudo eu descobri que tinha basquete, também foi uma motivação forte para mim.

MARIA LUIZA – Uhum. ESTIFPR7 tinha levantado a mão?

ESTIFPR7 – Eu tinha, mas era só pra comentar uma coisa que a ESTIFPR2 falou. Eu também, teve dessa, de falar que eu estudo no IF. Eu achei muito engraçado que eu recordei que no meu primeiro ano, parte um, porque eu fiquei, fiz o primeiro ano duas vezes, era, tipo, quando alguém perguntava ‘Ah! Onde que você estuda?’, aí eu começava ‘Eu estudo no Instituto Federal do Paraná, campus do Irati.’. Hoje eu só falo ‘IFPR’ [risos]. Tipo, tem essa coisa de trazer a grandeza do nome do Instituto, que se fosse falar o nome completo ia ser maior ainda, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Campus [...] então tem essa, essa coisa, só

queria complementar mesmo.

MARIA LUIZA – Sim, mas tem mais uma coisinha aí, ESTIFPR7. Hoje em dia não precisa mais, não é? Porque quando você entrou o Instituto era menos conhecido, não era? Agora se você falar na cidade, mais gente sabe.

ESTIFPR7– Exatamente. Aham. Inclusive, Maria, a gente teve no ano de 2019 uma mostra de cursos que a gente não conseguiu trazer todas as escolas, porque, é, o Instituto, ele abrange outros municípios, tem gente aqui que é de [município] e estuda em [município do campus], ele abrange outros municípios também, então a gente fez o seguinte, a gente foi até essas escolas e eu lembro que a gente chegou em uma e o professor falou o seguinte, ‘Olha...’, o diretor, ‘Eu não vou deixar vocês falarem com os [alunos] do ensino fundamental, porque para o ensino fundamental a gente tem um projeto aqui na nossa escola e a gente não quer perder os nossos alunos que a gente quer que eles continue nesse projeto.’, daí ele falou assim ‘Vocês podem falar com os alunos do ensino médio que estão indo pra uma faculdade.’. E outra coisa que aconteceu também, eu lembro, tem uma escola em específico aqui de [município] que não deixa, não manda os alunos, nem responde solicitação pra enviar os alunos até o Instituto, isso é porque o diretor realmente não, é porquê é localizado no mesmo bairro, próximo um do outro, então o diretor, ele tem, assim, uma visão não sei do que do IF que ele não permite que os alunos dele pisem no IFPR. Então a gente encontra essas dificuldades no meio do caminho, dos professores, os diretores não querem que os alunos vão até a instituição, falar mal da instituição pra que os alunos não vão, não escolham ir pra instituição. Eu conheço muitos que foram lá pro Instituto Federal, eles falavam ‘Olha, eu fiz tudo por conta própria, eu vim conhecer o campus por conta própria, eu fiz o processo seletivo por conta própria, porque se dependesse da instituição a gente não ia vim nem conhecer o Instituto.’ Então aconteceu isso e eu só queria compartilhar com vocês.

MARIA LUIZA – Sim, e foi importante você falar, ESTIFPR7, porque isso é uma barreira. A gente está estudando barreiras e a gente quer saber o que impede. Se faz todo um processo de cotas, de divulgação no que é possível fazer, de um processo de divulgação por rede social, por escolas, por, vocês já, já viram há vários anos são feitos cartazes, folders, cada campus tem seu meio de divulgação que conta com estudantes. Inclusive, a mostra de cursos, que é muito famosa, e a gente quer saber por que mesmo assim estudantes que poderiam, que são potenciais estudantes pra entrar, se formar, e muitos melhorar muito de vida, que é uma escola completamente pública, que você pode receber uma bolsa só pra estudar, por mais que ela não seja uma bolsa tão grande, mas é uma possibilidade, não é? A gente quer chegar nas pessoas que mais necessitam dela, que vão ter suas vidas mudadas por ela, por essa instituição. E é isso,

é muito importante a gente saber onde estão barreiras que a gente possa agir pra que chegue até esse público também. É. Por mais que a instituição tenha cotas, existem algumas pessoas que misteriosamente, a gente quer descobrir o porquê, não chegam até lá, e não é porque não querem, as vezes é porque não sabem, mas porque a informação não chegou porque tem uma barreira, ou porque elas pensaram, mas elas pensaram que a, a escola é de elite, que a escola é particular, que a escola não é pra ela, e é pra ela. Outra coisa que quero colocar aqui sobre distância, sobre a localização do campus, nas cidades de vocês. Queria saber de vocês sobre se o campus fica longe. Fica difícil de acesso? Como que ficam os outros colegas que não entraram? Será que isso foi alguma possibilidade? Vou deixar o ESTIFPR1a falar agora e daí eu já vou chamando quem levantou a mão.

ESTIFPR1a– Bom, a distância no meu caso foi uma das principais barreiras, porque o meu campus fica em [...], inclusive ele, o meu campus tem mais alunos de outras cidades do que da própria Jacarezinho, é, e, mas só que a maioria desses alunos são das cidades vizinhas, tem [...], que é o caso do ESTIFPR1B, tem, é, Salto Grande que é, inclusive, um município do Estado de São Paulo, que faz divisa com o Estado do Paraná, e tem Ribeirão Claro também. A minha cidade, [...], fica a dois municípios de [...], dá mais ou menos uma hora e meia de carro e é muito longe, então, e por isso também muita, poucas pessoas aqui da minha cidade se interessam ir pra lá, devido, porque é muito difícil. O meu primeiro ano foi muito complicado, eu tinha, eu acordava mais ou menos quatro e meia da manhã, eu tinha que pega um ônibus, ônibus de linha mesmo, pra ir até Ribeirão Claro, que Ribeirão Claro tem uma concentração maior de alunos, eles conseguem formar uma van, é, e ir e eu, daí, eu pegava essa van e ia pro, pra escola, é, então a barreira geográfica é... Ah! Tá. E depois no segundo ano, visto esse percurso de todo dia tar indo e voltando pra Jacarezinho era muito complicado, aí no segundo ano eu e mais um amigo meu alugamos uma casa lá em Jacarezinho, e aí a gente morava junto pra ficar mais fácil, e a gente voltava só nos finais de semana daí.

MARIA LUIZA – Bem grande mesmo. ESTIFPR1b, também, é, a tua cidade é mais próxima do que a do ESTIFPR1a? ESTIFPR1Bb É outra cidade.

ESTIFPR1b – É mais próxima.

MARIA LUIZA – É mais próxima. E como que foi essa dificuldade? Você vai como? Você vai de van?

ESTIFPR1b – Eu vou, primeiro a gente, eu vou, vai uma van pegando as pessoas e a van leva a gente até um ônibus e desse ônibus a gente vai pro IF, aí isso tudo dá mais de uma hora, e vai pegando ponto longe, do jeito eu falei aqui, que as pessoas moram uma longe da outra, assim, até juntar tudo e ir com ônibus e ir pro IF demora um pouco. É uma barreira, mas não muito



grande, que aqui que é, não é tão demorado assim, não é muito demorado, tem uma hora que acostuma com essa coisa do tempo.

MARIA LUIZA – Esse custo com transporte, o ESTIFPR1a já falou que ele tá morando na cidade, que é o custo do aluguel, já te pergunto de novo, ESTIFPR1a. ESTIFPR1b, o custo com transporte, a prefeitura da tua cidade ajuda ou não? É totalmente particular?

ESTIFPR1b – Não, é particular, a gente mesmo paga.

MARIA LUIZA – Vocês que tem que arcar com isso então. E outra coisa, ESTIFPR1b, você recebe bolsa pra ajudar no transporte ou não?

ESTIFPR1b – Dentro do IF, é, se você estivesse no meu lugar, não sei se eu estou falando errado, mas tem bolsa que ajuda, mas eu não me inscrevi.

MARIA LUIZA – Uhum. ESTIFPR1a, você também, você recebe alguma bolsa do IF?

ESTIFPR1a– Sim, eu recebo PACE.

MARIA LUIZA – Dá uma ajudazinha?

ESTIFPR1a– Sim, ajuda bastante.

MARIA LUIZA – Ok, ESTIFPR2?

ESTIFPR2 – Então, quando eu morava em [...] o campus era em [...] mesmo, era um quilômetro, pegava um ônibus, tava na frente do *campus*.

MARIA LUIZA – E, ESTIFPR2, nesse quesito, assim, você disse que era perto da sua casa, mas você acha que a localização, assim, é mais central? Ou ela fica, assim, por exemplo, num bairro bem afastado? Como que é?

ESTIFPR2 – Então, o campus de Foz do Iguaçu, ele é muito grande, eles acharam um lugar muito bom e muito grande e ele recebia de todas [as cidades] da região também, de várias cidades. Na minha sala, acho que tinha umas cinco, seis pessoas que iam no ônibus pra São José e... e Ita... eu não sei falar, mas é uma cidade em volta, que é longe também. E eu não sei se o IF pagava ou era deles, eu não tenho essa informação.

MARIA LUIZA – Tá. Ok.

ESTIFPR2 – Mas em relação à bolsa também, não sei se eu vou ganhar a bolsa, mas eu entrei no ano passado, então não teve muito tempo pro IF me dar uma bolsa de transporte, por causa da pandemia.

MARIA LUIZA – Ah! Sim. É. Tem que esperar o edital.

ESTIFPR2 - Eu acho que eu fiquei estudando... Aham. Eu fiquei estudando uma ou duas semanas no IF, nem aproveitei direito.

MARIA LUIZA – Entendi, teve pouco contato. ESTIFPR7?

ESTIFPR7– Eu... Então. É. O campus de Irati, ele fica a cinco quilômetros da minha casa. Meu,

ele poderia ter sido um impedimento para eu entrar na época, porque o município não oferece transporte e aquela coisa muito específica quando você sai do ensino fundamental, eles te mandam uma carta de direcionamento, pelo menos aqui em [...] vendo qual escola fica mais perto pra você e informando o transporte. Então, você decide mudar de instituição eles não oferecem transporte. Então essa carta veio pra mim ir pro [...], que é uma escola perto, só que eu passei no IF, então eu iria pro IF. Aí começou o problema, como que a gente, como é que eu vou conseguir manter uma van? Então eu recebia uma pensão do meu pai, não uma pensão assim tão grande, mas que dava pra pagar o transporte do, do IF e, é, foi de van locada durante o primeiro ano e ônibus, e as vezes a pé, então, é, o total, assim, por mês, saía de transporte pro IF era de duzentos e cinquenta reais, da van e mais ônibus, porque, é, a gente meio que fica em período integral dentro do campus, praticamente, no meu primeiro ano eu tava quase sempre de manhã, pra horário de atendimento, pra fazer trabalho, essas coisas, então a van não levava a gente de manhã, só no horário normal e trazia, então tinha que pegar ônibus, ir de ônibus até a instituição pra voltar de van, e as vezes quando não tinha dinheiro pro ônibus ia a pezinho mesmo, e foi isso, no primeiro ano, daí no segundo começou a ser mesmo semi-integral, então um dia por semana a gente tinha que ir pro IF de manhã e ficar o dia todo, e a van começou a cobrar um pouco mais, só que daí perdia aquela parte do ônibus, já que não precisava mais, e aí a gente ia de van de manhã cedo pro *campus*. Então, eu já conheci gente que falou 'Eu queria entrar só que eu não tenho como ir, o ônibus fica muito caro, a passagem tá muito cara, não tem como locar van e não tem como ir a pé, então acontece, aconteceu essas coisas.

MARIA LUIZA – Sim. ESTIFPR8?

ESTIFPR8 – Então, como eu comentei antes, a cidade dos meus pais, que era onde eu morava antes do IF, ela fica bem longe de Palmas, que é o campus, então pra mim ficou acessível porque a minha irmã já morava lá, então, dividindo aluguel com outras estudantes também, então já tinha alguém lá e já tinha o lugar pra ir. Um tempo depois ela saiu, mas a, eu tinha, assim como alguém já citou aí, eu pagava o aluguel, e então os meus custos com locomoção era pra vir nos finais de semana pra casa e do centro lá da cidade até o Instituto, que são sete quilômetros, mais ou menos era isso que fazia no presencial.

MARIA LUIZA – ESTIFPR6, sobre essa questão de distância, assim, você, estuda longe do IF? O IF fica acessível pra você ou, ou também tem, ou é outra cidade? Como que é?

ESTIFPR6 - Aham. Sim. O IF onde eu estudo é na cidade vizinha, que fica trinta e seis quilômetros mais ou menos da minha cidade, aí a gente utiliza o, o transporte, só que daí particular, que daí não tem público, aí tem que pagar.

MARIA LUIZA – Aham. E você recebe algum auxílio, alguma bolsa ou não?

ESTIFPR6 – É, eu recebia, recebia até ano passado e começo desse ano.

MARIA LUIZA – Uhum.

ESTIFPR6 – Quer dizer, ano retrasado.

MARIA LUIZA – Sim. Aham. É, então, assim, deixa eu ver. Pra gente refletir aqui, pra gente pensar, basicamente, as prefeituras não ajudam, com transporte, ou, pelo menos, não que nós saibamos, não no nosso grupo que está aqui. E o Instituto sim tem uma ajuda, mas nem todos recebem, então pelo que a gente está vendo, se a pessoa não tiver condição de frequentar, ela não vai frequentar? Pode falar de novo, ESTIFPR8.

ESTIFPR8 – Eu esqueci de comentar, desculpa atrapalhar, mas a minha cidade, ela ajuda com o transporte ou com o auxílio pra ir pra fora, no caso, porque aqui não tem nenhuma instituição, então eles ajudam, para o ensino presencial.

MARIA LUIZA – Legal, só me fala de novo o nome da sua cidade, que é Santa Catarina.

ESTIFPR8 – É [...].

MARIA LUIZA – [...]. Legal para a gente saber, ESTIFPR8. Diga, ESTIFPR1b, primeiro.

ESTIFPR1b – Acho que eu esqueci de comentar uma coisa que eu achei legal. Os donos do transporte que eu vou, eles são bem legais, são bem amigos, se em algum momento a pessoa tiver alguma dificuldade pra pagar, eles sempre dão um jeito ou pra deixar pra pessoa pagar depois ou, tipo, eles tentam conversar com a pessoa pra tentar resolver com a pessoa, pra pessoa continuar indo no IF, sabe, as vezes dá um desconto, fazem uma entrada maior, eles procuram ajudar as pessoas também que por algum motivo não estão conseguindo pagar por mês.

MARIA LUIZA – Isso é muito bom também. Legal, ESTIFPR1b. ESTIFPR7?

ESTIFPR7 – Esqueci de comentar também, é, [...], um município aqui perto de [...], ele fornece ônibus pros estudantes de [...] virem pra [...], pro IFPR. Acho que não só pro IFPR, acho que eu já vi esse ônibus parando em outras instituições aqui do município.

MARIA LUIZA – ESTIFPR1a, pode falar?

ESTIFPR1a – É, aqui na minha cidade a prefeitura até ajuda só que a galera que é universitária, no caso. Mas [...] também é um polo universitário da região e lá tem a [universidade estadual], e tem bastante gente aqui de [...] que vai pra [...] estudar na [universidade estadual], que é à noite, lota mais de dois ônibus e a prefeitura ajuda essa galera que vai à noite apenas.

MARIA LUIZA – Pode complementar, ESTIFPR7, primeiro.

ESTIFPR7 – Só pra concluir, é, eu sei que o campus [...] tá numa luta pra tentar conseguir um transporte pro Instituto. Eles já reconheceram isso como um dos fatores pra não ter tantos alunos assim no IFPR. Na verdade, eles estão há anos tentando.

MARIA LUIZA – Você tá falando transporte de dentro do município mesmo, não de outras

idades?

ESTIFPR7– Aham, do município mesmo, pra tá trazendo os estudantes pro campus.

MARIA LUIZA – Como acontece com as escolas estaduais de colocar nesse roteiro.

ESTIFPR7– Isso. Aham.

MARIA LUIZA – Legal, bom saber disso também. Não conhecer ninguém na instituição, vocês acham que pode ser uma barreira? Assim, de a pessoa achar que aquele lugar é estranho a ela, as vezes ela tem condição, ela passa na prova, mas ela não quer, e nem tenta. Me falem sobre isso. Diz, ESTIFPR7.

ESTIFPR7– Eu acredito que sim, Maria, porque eu tenho um exemplo claro de uma amiga minha, ela é de [...], outro município aqui do município e ela veio aqui para o IFPR sem conhecer ninguém, e ela me falou, literalmente que eu fui alguém que salvou ela, que ela já estava pensando em desistir e tudo, mas no caso ela acabou entrando, mas, tipo, ela falou que ela tava abandonada, tava isolada e eu também tive um pouco disso, apesar de eu ter amigo dentro do Instituto, da antiga instituição, a gente meio que se distanciou por escolher turnos ou cursos diferentes, então, no caso, não batia e eu não tinha uma certa amizade com quase todas as pessoas da minha turma, inclusive achava a minha turma, não gostava dela, pra ser bem sincero, então isso fez com que crescesse um isolamento, assim, e a desistência no IF pra mim ser, é, ser muito grande, eu pensei em várias vezes em desistir, e eu só não desisti porque, como eu já comentei, eu sempre acredito que as coisas ruins podem acontecer pra que as coisas boas venham atrás. Eu reprovei e no próximo ano eu fiz uma amizade incrível com minha turma, e e melhorou muito, então eu acho que por isso que tem muita gente desistindo também do Instituto e indo pra escolas públicas que já retornaram o ensino nesse momento. É, por conta da falta social, de falta de ter contato com as pessoas, tá isolado no mundo, na sua casa, na sua residência, acaba desgastando muito o emocional, a saúde mental do, do estudante fazendo com que ele pense, é, em ir pra um lugar que ele possa ter, pelo menos, contato com outras pessoas, daí a gente sabe que a, a escola é um grande lugar de, de, um lugar sociável, um lugar onde acolhe e onde as pessoas precisam ou, é, como é que eu posso falar, assim, é, tem essa necessidade de estar em uma instituição, não é? Então é por isso que eu acredito que o fator de não conhecer ninguém pode ser sim um fator de impedimento pra um aluno não entrar na instituição.

MARIA LUIZA – E pra não permanecer também?

ESTIFPR7– Exatamente.

MARIA LUIZA – Também apareceu na nossa nuvem de palavras ali, segundo lar, ou segunda casa. A escola acaba sendo segunda casa? Se você não se sente bem você acaba saindo?

ESTIFPR7– Pra mim foi, pra mim, no caso, foi a primeira, porque eu passava a manhã, tarde e noite lá.

MARIA LUIZA – Passava mais, então. ESTIFPR2, diga.

ESTIFPR2 – É, no, no meu caso teve um amigo chamado [nome omitido], que ele, ele passou, ele fez toda a prova, passou e não entrou no IFPR porque ele não conhecia ninguém, não sabia quem tinha passado também, não queria ir, tá, era muito longe também, ele resolveu não entrar. E depois que eu entrei também, esse, essas semanas que eu fiquei no IF eu fui muito bem acolhida, todos os professores eram muito bons, a minha turma também era, praticamente segunda casa. Quando começou a pandemia foi muito triste pra mim não ir para o IF, mesmo sendo difícil as matérias e tudo mais, a falta da companhia das pessoas, da, do carinho e acolhimento que o IF tem, é muita falta.

MARIA LUIZA – Uhum. ESTIFPR1B?

ESTIFPR1b – No IF, antes de entrar foi uma coisa que eu pensei, uma coisa que poderia me impedir de não, de entrar, de entrar também, era introvertido, aí eu ficava com medo de ficar sozinho e eu vi que também era grande, morar em outra cidade, a questão da permanência, eu via que alguns amigos meus tavam saindo, e eu tava demorando de conseguir fazer amizade, lá dentro de Jacarezinho as minhas amizades eram do pessoal que veio junto comigo, da minha cidade, então tanto pra entrar como pra ficar eu tive dificuldade também.

MARIA LUIZA – É muito. ESTIFPR1b colocou um negócio, assim, fica, me parece, que acaba sendo mais fácil você entrar quando você tem uma turma, não? Parece que se várias pessoas que fazem a prova juntas e passam, você tem um apoio pra entrar, nesse ponto? A ESTIFPR2 levantou a mão. Diz, ESTIFPR2.

ESTIFPR2 – Ah! Não! Eu esqueci levantada, desculpa.

MARIA LUIZA – Era daquela hora? Ah! Tá. Eu não vi que ficou daquela hora, então tá bom. É. Que que vocês acham sobre isso? Vocês concordam que quando você vai sozinho você enfrenta uma barreira maior pra entrar do que quando você resolve fazer em um grupo de colegas. Alguém quer?

ESTIFPR7– Sim, eu lembro muito bem, Maria, por conta que na hora de fazer a prova, eu já tinha amigos que foram comigo, uma amiga minha ficou sentada atrás de mim, então, por conta do nome, do nome dela constar como [...] e o meu também, ela ficou atrás de mim e a segurança que deu pra fazer a prova foi bem maior, porque, tipo, tem, tá aqui atrás de mim, tipo, tá fazendo a mesma prova, mas tá aqui, alguém que eu conheço, um rostinho conhecido, então pra mim me deu ali uma, é, tirou um pouco da pressão que era fazer essa prova e eu lembro que no PAC

também, que era pra entrar na UNICENTRO, ela sentou atrás de mim e foi muito proveitoso, foi, tipo, mais tranquilo pra fazer.

MARIA LUIZA – Uhum. É. Bom, eu acho que a gente já falou bastante sobre o acesso, eu anotei aqui pra não esquecer da gente falar um pouquinho pelo menos sobre a permanência, sobre, como alguns de vocês já falaram, alguns entram e não ficam, acontece, as vezes, o estudante entra, passa no processo seletivo, faz toda aquela comemoração que passou, que está na lista, se inscreve, começa a estudar e sai, e volta ou pra escola de origem, ou vai para outra escola, ou para de estudar. O que que vocês acham que pode ser um fator que faça com que o estudante não fique na instituição? Diz, ESTIFPR7.

ESTIFPR7 – Eu cheguei de uma instituição que não dava liberdade pros alunos, punia, e encontrei no Instituto essa educação libertadora, que pra mim foi incrível. Tipo, você não ter uma pressão enorme em cima de você, digamos assim, é, de qualquer coisa que você faça, ir sem um uniforme da escola você levava advertência, no IF não, o IF te dava uma liberdade muito grande e que as vezes pode assustar. Então, a biblioteca, os lugares, eu costumo sempre falar que o Instituto Federal pra mim é um pai, porque, como eu falei, eu não tenho essa presença paterna e o IF me acolheu muito bem, me ensinou muita coisa, então eu comecei nos esportes. Eu comecei no atletismo, no caso, competi, tive amizades, eu tive um incentivo pra continuar na instituição, tive a bolsa do estudante atleta e eu também comecei a fazer jiu jitsu, em contrapartida, inclusive, eu tive um projeto “Jiu Jitsu dentro do IF”, foi muito prazeroso pra mim, é, pude ter a, os laços de amizade, tive até um namorado na instituição, que isso, apesar de ser uma coisa da vida pessoal, faz parte ali, dentro do Instituto.

MARIA LUIZA – Ajuda sim, ajuda a se manter.

ESTIFPR7 – Ajuda bastante. Comecei a fazer parte de ocupar representações, que eu tentava isso na minha escola e eu não consegui, fui representante de turma, fui do grêmio estudantil, comecei a ser chamado pra compor comissões do *campus*, então, isso fez com que eu permanesse na instituição, esse acolhimento, essa estratégia que a instituição tem, esse carisma que os professores tem, o Instituto Federal é um instituto de educação, de qualidade, inovadora, transformadora, socialmente referenciada, de inclusão e de excelência, eu sempre costumo dizer isso, então, é, pra mim tá nessa instituição fez com que eu permanesse até aqui, então, por que que eu falo até aqui? Ano passado eu acabei reprovando de novo em cinco disciplinas por conta que teve pandemia, não tinha forças nem físicas nem mentais para continuar com o curso, pensei em várias vezes em trancar novamente e esse ano ainda se torna um pouco mais difícil, eu ainda, eu não desisti, eu não pretendo, mas, é, eu comecei a trabalhar, então eu acho que esse é um dos fatores que o pessoal pode acabar saindo, por conta dos horários

do Instituto, as vezes ser o dia inteiro e horário prolongado, as aulas aqui começavam 7h10 e acabam 12h45 da tarde, 12h45 e 6h da tarde acaba sendo um horário que não dá pra você trabalhar. Então eu comecei a trabalhar durante essa pandemia e por isso que eu lembrei da cidade de um de [...], que talvez ele deve ter conhecido a [nome de uma empresa] e ali, lá onde eu trabalho e é um trabalho, assim, não muito bom, sabe? É um trabalho que cansa demais e que acaba faltando forças pra fazer as outras várias atividades no dia a dia, no cotidiano, então, é, pra mim, se pra mim tá cansativo e eu tive todo esse percurso até hoje dentro do IF, imagine para as outras pessoas que acabaram buscando o mercado de trabalho como uma alternativa de conseguir o próprio dinheiro pra tá conseguindo se manter nessa época de pandemia. Então eu acho que esse pode ser um dos fatores que faz as pessoas desistirem, ou as pessoas que entram lá no IF, é, acabam vendo que realmente é difícil e eu acredito que isso, de ser difícil, é um dos grandes fatores, porque, é, nós temos os professores que dão aula tanto no ensino médio quanto no superior, eles são com dedicação exclusivas. É, acabam cobrando em excesso do aluno e a gente sabe que tem pessoas que tem atrasos na parte educacional, que precisam de alguma coisa específica pra eles e alunos que já são um pouco mais avançados e os professores acompanham o ritmo dos avançados, então, acaba separando, polarizando a turma. Uma parte da turma fica com dificuldades no aprendizado, não consegue ir bem, é, e acaba ali reprovando, indo mal nas provas e enquanto o professor acompanha a outra turma e aí, muitas vezes, como já foi feito discursos, e eu lembro até hoje, é, discurso de, tipo, ah, é, ‘A turma de vocês é a pior que eu já peguei, só daqui um ou dois se salva.’. Mas só porque só desse um dois se salva. Esses um, dois se salva, porque eles conseguem acompanhar e a outra turma não. Eu tinha professores que se orgulhavam de ter a maior índice de reprovação de alunos na disciplina, agora não fazem mais parte do campus [...], fazem parte de outros *campus*, mas, tem professores que se orgulham e falam isso, mostram em tabelas e falam já no primeiro dia ‘Daqui cinco ou seis daqui vão passar’, então, eu acho que isso pode ser um dos fatores, meio que um terror psicológico, apesar de eu gostar demais do Instituto, eu tenho muitas críticas a algumas partes do Instituto e isso é uma delas.

MARIA LUIZA – Sim. Se é uma crítica que pode ser uma barreira, sim, faz, é do nosso interesse. Tá certo. ESTIFPR2.

ESTIFPR2 – Então, pra eu ter ficado no IF é porque ele me dava muito incentivo que os outros colégios que eu já participei, eu participava de várias coisas diferentes, já entrei no time de basquete, mas por falta de incentivo não fiquei, o que mais durei foi no time de xadrez, que eu ganhei medalha de ouro pra escola, mesmo assim tiravam nota por eu participar dos torneios, porque eu faltava em aula, contavam a falta da participação e quando eu cheguei no IF vi que

eles davam bolsa pra incentivar você a ser atleta, eu achei isso maravilhoso e infelizmente não fiquei o bastante pra aproveitar disso, mas isso é algo que eu admiro muito no IF.

MARIA LUIZA – ESTIFPR1b

ESTIFPR1b – É. Uma coisa, assim, já falei um pouco sobre também é que, uma coisa que me motivou a ficar, mas também quase, me fez pensar bastante em sair foi por causa das minhas amizades, que uns amigos meus tinham saído e dois desses eram, tipo, eram, dois amigos meus saíram, que eram meus melhores amigos, que a gente mais tinha conversado, eu conversei bastante coisa com ele sobre isso, ele não tava com, gostando muito de como tava acontecendo lá dentro, eu tava até gostando também, mas, é, acho a conversa que a gente teve sobre o que eles não gostavam e tal, mas que me fez pensar bastante talvez em sair também, acho que isso foi uma parada que, não sei, quase, mas que me fez pensar bastante em sair.

MARIA LUIZA – E os seus amigos saíram por que? Eles reprovaram? Tava muito difícil? Ou eles não gostaram da forma de educação, que é bem diferente?

ESTIFPR1b – Acho que o principal, eu não lembro direito das palavras, eu acho que foi bem no começo já, faz dois anos atrás, mas eu acho que eles não gostaram de como era, era o IF dentro.

MARIA LUIZA – Uhum. O formato de educação.

ESTIFPR1b – Tinha um amigo que, um amigo que ele tava saindo mais por causa de umas pessoas específicas que tinham dentro, que ele não se dava muito bem.

MARIA LUIZA – Uhum. ESTIFPR7?

ESTIFPR7– Só, é, falando um caso em específico, mas que aconteceu, eu tinha uma amiga que ela era, dentro da sala, a mais inteligente, dentro do meu, dentro da nossa sala e ela tinha um sonho de fazer Medicina e ela entrou no Instituto justamente por causa desse ensino, e ela acabou, é, falando pra mim um dia ESTIFPR7, eu vou sair.’, aí eu falei ‘Como assim você vai sair? Você tem notas boas e tudo mais.’, e ela falou ‘Não supre a minha necessidade que eu preciso pra passar no curso. Veja só, essa matéria em específico, que eu preciso, é, pra prova de Medicina, a gente tá tendo professor substituto.’, o professor substituto não dava aula, então a gente tava, tipo, caminhando pelo campus, nessa aula, e aí ela falou ‘Veja, essa é uma matéria de extrema importância pra mim passar na, no negócio, eu não consigo, no vestibular, eu não consigo passar no vestibular sem ter essas aulas.’, então, esse foi um dos raros casos que eu vi que a pessoa saiu porque o IF não supriu as expectativas de ensino. Ela abandonou no final do segundo ano, o IF, né, quase indo pro último, ela acabou abandonando e ela foi pra uma escola onde tem o vestibular, tipo, o curso pré-vestibular, então, o ensino médio, então ela falou que a diferença foi total, ela conseguiu passar na universidade que ela queria e hoje ela está lá



estudando o que ela queria.

MARIA LUIZA – Uhum. Mas foi uma opção. Foi uma opção e ela teve condições de seguir da outra forma então.

ESTIFPR7– Isso. Aham.

MARIA LUIZA – ESTIFPR1b?

ESTIFPR1b – Outra coisa que eu lembrei, também, desse processo de ficar ou não, que eu via que era bem difícil, tinha aula cedo e depois teve aula à tarde, que de vez em quando eu treinava também, tinha o time de basquete que eu gostava, então tinha treino à tarde também e tinha as outras disciplinas, então teve uma época, assim, sabe? Que eu não ia aguentar fazer tudo, eu nunca fui, é, de certa forma era difícil, aí pensei nisso, eu achei que não ia voltar, ia reprovar, ia deixar muita coisa pra reprovar matéria, deixar muita coisa pra depois e que eu não ia conseguir aprender, mas depois de um tempo, mesmo com as dificuldades eu estive passando, eu consegui ficar lá.

MARIA LUIZA – Uhum. Beleza. Que bom que você insistiu ESTIFPR1a.

ESTIFPR1a - Bom. É. As principais coisas que, que eu ouço de amigos meus que desistiram, é, primeiro, é porque, não sei se todos os IFs do Paraná são assim, mas aqui em Jacarezinho, é, são quatro anos no ensino médio, duração de quatro anos, é, o TCC no final do curso, muita gente desiste por causa do TCC por conta do peso do último ano, o ano que tem vestibular, a galera quer tá livre pra estudar pro vestibular e, assim, a principal de todas também é a questão do nosso método de ensino aqui de Jacarezinho, que é totalmente diferente dos outros IFs do Paraná, por isso a gente não se adapta aí.

MARIA LUIZA – Sim, o Jacarezinho tem um modelo bem diferente, que é bem conhecido por sinal, que é um modelo, rs, é, tem sido estudado por outros, rs, por outros campi aí pra, pra tentar ser implantado. É. Bom, gente, eu acho que é isso, deixa eu ver se... Alguém esqueceu de falar alguma coisa que queira complementar de tudo o que a gente conversou?

ESTIFPR7– Pra mim, eu lembro muito bem quando eu entrei no fundamental minha mãe foi quem foi fazer a minha inscrição e aí quando perguntaram cor ela falou branco, quando eu fui entrar no, no IFPR, eu escolhi a cota racial, e eu que fiz a minha inscrição, então, até lá eu não me considerava preto até o momento da inscrição, depois disso eu comecei a trabalhar essa parte, eu comecei a pesquisar e eu comecei a entender, então o Instituto, ele fez a minha parte de afirmação, eu fui, eu já sabia, tá mais do que, é, tá mais do que na pele, então, é, eu já sabia, e já tava começando a entrar nesses movimentos de luta e quando eu decidi que eu ia entrar no IF eu falei ‘Não, eu vou entrar no IF pela cota racial pra me assumir como preto.’ e isso foi fundamental pra mim, pro movimento de luta minha e pelo que eu luto, então defender as cotas,

é, eu vejo muita gente colocando um discurso, inclusive pessoas que iam entrar comigo no IF falando assim pra mim “Ah! Você pegou a cota racial, você tá tirando a vaga de alguém que tá querendo entrar.” Não! Eu faço a competição entre as pessoas que estão dentro do meu grupo e de lá eu saio como, um classificado. Eu não, a gente não tira vaga de ninguém, uma pessoa com cota não tira vaga de ninguém, muito pelo contrário, elas competem entre si e tem sim as cotas de ampla concorrência pra esse público que sempre ataca e, é, é mais uma coisa de reduzir as desigualdades sociais, de, de proporcionar acesso à universidade e a um ensino de qualidade, como é o IF, pra todo mundo, então é uma coisa, as cotas no Instituto é uma das coisas que me orgulho muito, ainda tem muito o que mudar, sim, inclusive o processo seletivo pro IF, eu acredito que a gente poderia, é, seguir o exemplo de um outro Instituto Federal que, se não me engano, é de Brasília, por sorteio, e tem toda uma discussão sobre isso que eu acho bem importante,

MARIA LUIZA – Uhum. Ótimo. ESTIFPR1b.

ESTIFPR1b – Na parte ali voltando mais para o incentivo, que eu lembrei agora, que a gente tinha falado tudo isso era que as pessoas eram legais, muito companheiras e tal, eu escutava isso e tinha esperança, mas antes eu fiquei com pé atrás, porque eu não tive histórias muito legais com uns professores que já me deram aula e teve professores que me fizeram não gostar de algumas matérias, como, por exemplo, português e geografia, porque geografia e história eram matérias que eu não gostava, porque os professores davam uma aula muito chata, e não davam atenção para os alunos, atrasava a matéria, sabe? Eu lembro quando eu entrei no IF, a gente escolhe nossas próprias aulas, tem uma base de horas pra gente, é, computar, pra gente ter, horas em cada e a gente ia escolher as aulas que a gente queria, aí eu lembro que eu via aula de português e via aula de geografia, tipo, eu não conhecia os professores também, mas eu ficava com pé atrás, não sabia se eu pegava ou não por causa das experiências passadas, aí eu lembro que o professor de geografia eu conheci antes de pegar a aula dele, eu achei ele muito legal, aí eu decidi tentar, vou pegar uma aula que eu não gosto muito da matéria, mas acho o professor legal pra tentar mesmo mudar a minha cabeça, tentar começar a achar a aula mais legal e começar a estudar mais sobre, é, uma coisa também, tipo, política. Eu lembro que na minha escola sempre dava briga e tal, então, conversar sobre política, discutir política, afastava, porque eu não gosto de brigar com a pessoa, discutir sério com a pessoa ou mesmo perder a amizade também por causa disso, eu lembro que dentro do IF eu peguei umas aulas de política, eu não me abria muito, não falava muito, eu ficava meio lá quieto, principalmente no começo, nas aulas, mas isso foi um incentivo, os professores realmente eram bem legais, davam aulas muito boas e acho que isso foi um incentivo que eu fiquei com pé atrás de acreditar, mas que

realmente era verdade.

MARIA LUIZA – Uhum. Isso foi um incentivo pra você ficar. Uhum. Isso aí, ESTIFPR1b, obrigada. ESTIFPR2.

ESTIFPR2 – Então, eu queria falar sobre a importância das cotas foi pra mim, porque a minha, eu sou cotista por escola pública e baixa renda, e eu tenho a perfeita noção que eu não conseguiria competir, não conseguiria entrar no IF se eu tivesse competindo alguém com, que estudou a vida inteira numa escola particular, que tem cursinho e essas coisas, porque eu tenho irmãos que fizeram escola particular e são muito melhores que eu em todas as matérias praticamente, então eu tenho essa noção da importância da cota.

MARIA LUIZA – Uhum. Então, é, agora eu vou, eu acabei lembrando do que vocês estavam falando aqui, que a ESTIFPR3 comentou isso ‘Ah! Eu quero aprender um pouquinho sobre cotas’ e eu acabei não falando sobre cotas. Deixa eu falar um pouquinho então. Então, quando os Institutos foram criados, em 2008, por um projeto de lei, ainda não existia lei de cotas, existiam ações em universidades, só para o ensino superior, e ações pontuais. O Rio de Janeiro foi o precursor nisso na UERJ. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro foi a primeira, em 2004, que implantou o sistema de cotas próprio, e aí, e o Estado do Rio de Janeiro. A lei mesmo, levou dez anos tramitando, de tanta luta que é pra que você consiga um direito, pra que você consiga garantir uma igualdade de condições pra entrar, ou seja, um número de vagas, reservado para que você consiga uma igualdade que não é só aquela de dizer ‘todo mundo é igual perante a lei’. Então foi uma briga grande para conseguir e em 2012 foi conseguido isso. Só que o IF, por mais que não existisse essa lei de cotas, o IF já nasceu com uma possibilidade de inclusão, que com a lei de cotas ele aumentou, então a gente tem mesmo muito orgulho do sistema da lei de cotas, a gente tem que defender isso e a gente tem muito orgulho do sistema que o IF criou, de ter 80% de vagas reservadas, sendo 60% para egressos de escola pública e outros 20, que é determinado pelas cotas IFPR que é pra pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, independente de estarem em escola pública. Então uma pessoa que participou, que estudou, por exemplo, um ano da sua vida em escola particular, mas todo o resto na escola pública, ela não perde totalmente a oportunidade de entrar por cotas, porque ela tem o cotas IFPR nesses 20% também, se ela tiver numa dessas condições. Quando o ESTIFPR7 falou sobre o sorteio público de Brasília, sim, é uma possibilidade, foi feito agora na pandemia e se provou que isso deu certo, então isso abriu um precedente pra gente pensar ‘Opa, a gente pode mudar esse processo seletivo’, e essa pesquisa, ela também vai levantar essas possibilidades, a gente vai entregar o resultado dessa pesquisa lá pro reitor e vai dizer ‘Olha, a gente conversou com diretores, conversou com alunos, a gente levantou dados e a gente pode pensar numa nova forma de

reduzir essas barreiras que a gente tá falando também.

MARIA LUIZA – ESTIFPR2, pode falar.

ESTIFPR2 – Também, respondendo o que a menina perguntou no começo, que, eu também queria saber como responder as pessoas que criticam a cota, essas pessoas normalmente tem o argumento embasado de que quem entrou por cota não, tá tirando a chance de quem tentou mérito, entendeu? Embasa na meritocracia, sendo que a meritocracia não se encaixa num país sem igualdade que é o Brasil, pra ter meritocracia a gente tem que ter uma igualdade que a gente não vai conseguir alcançar, o Brasil estando como está.

MARIA LUIZA – Sim. Gente, alguém quer falar mais alguma coisa pra gente, pra gente encerrar? Eu continuaria até amanhã mesmo, mas é que a metodologia do grupo focal, ela satura, sabe? Ela fica um tempo, a gente fala em saturação, a gente fala quando começa a repetir as informações e a gente já vai discutindo e elas acabam chegando no mesmo ponto, que é o nosso caso.

Agradecimentos finais.

---

## Transcrição Grupo Focal 2

(nomes codificados em razão do sigilo de pesquisa)

Maria Luiza - apresentação

R. (relatora 1) - apresentação

S. (relatora 2) – apresentação

Maria Luiza solicita que todos (as) se apresentem.

ESTIFPR1c - Boa noite pra todo mundo, primeiramente. Eu sou do Paraná, do extremo norte, aqui do campus [...] do IFPR. Meu nome ESTIFPR1c. Eu sou estudante de Eletrotécnica. Estou no terceiro ano já, finalzinho praticamente.

ESTIFPR5a - Boa noite a todos, meu nome é ESTIFPR5a. Sou da cidade de [...] e estudo no campus [...], técnico em Química.

ESTIFPR3a - Boa noite a todos. Meu nome é ESTIFPR3a. Eu sou de São Paulo, mas eu vim para [...] e agora estou estudando no campus de [...]. Eu faço Automação Industrial e estou no segundo ano.

ESTIFPR3b. Meu nome é ESTIFPR3b e eu sou de [...]. Eu sou paulista e vim morar para cá, e faço parte do curso de Jogos Digitais. Estou no segundo ano agora.

Maria Luiza - Tem bastante gente de fora em Telêmaco, gente. Até por causa da [nome de uma empresa], não sei se tem alguma coisa a ver vocês dois, ESTIFPR3a e ESTIFPR3b. Para quem não conhece, gente, a [nome da empresa] é uma indústria bem forte que tem na região, que tem na cidade de [...]. E, assim, muita coisa gira em torno da fábrica, por isso que eu citei.

ESTIFPR3a - Então, faz uns seis anos que eu estou pra cá já, mas tinha a ver sim [risos].

ESTIFPR3b - Ah, eu não. Foi só por questão familiar mesmo. Parte da minha família mora aqui.

ESTIFPR6b - Bem, eu me chamo [...], eu moro em [...], no Paraná e estudo no Instituto Federal em [...], no campus [...], e estou no quarto ano de Eletrotécnica.

ESTIFPR5b - Olá! Boa noite a todos. Eu me chamo ESTIFPR5b e estou cursando Técnico em Química. Eu moro em [...], mas curso em [...], que é a uns 40 minutos de [...].

Maria Luiza - Uhum. É outra realidade que a gente viu bastante na outra reunião. A gente vai falar um pouco sobre isso também, que vai acabar entrando no assunto, que têm vários estudantes que não são da cidade do IF, da cidade em que o campus está.

Maria Luiza apresenta os slides. Eu acho que está todo mundo com saudades, de onde está estudando, não?.

ESTIFPR3a - Sim, demais.

Maria Luiza continua a apresentação

O que a gente quer saber é da vivência de vocês. Vocês tiveram colegas, nas instituições que vocês estudavam antes, nas escolas que vocês estudaram antes, que vocês podem lembrar de nos trazer a informação e a gente não esteve lá, para saber quais são essas dificuldades. Gostaria de saber, então, para a gente começar, todos vocês vieram de escola pública ou teve alguém que veio de escola particular?

ESTIFPR3b - Eu por exemplo, vim de escola pública.

ESTIFPR3a- Eu também vim da pública, mas tinha um amigo meu que foi fazer, sei lá, cota particular, daí ele não conseguiu passar, ele ficou bem triste, rs.

Maria Luiza - Ah então ele era, mas ele era de escola pública ESTIFPR3a?

ESTIFPR3a- Então, parece que, o segundo ano dele foi na escola particular. E o resto foi na pública.

Maria Luiza - Entendi, aí ele não pode se inscrever pela cota de escolas públicas, aí tem outras possibilidades, né, é se for preto ou pardo ou indígena, ou pessoa com deficiência, senão, não, aí tem que ser na ampla concorrência que a gente chama. Ninguém veio de particular então né? Então, aí sobre é, vamos voltar lá naquela primeira nuvem de palavra, que a gente comentou, pra gente ir evoluindo. Como vocês souberam do processo seletivo? Combina aquilo que a maior parte soube do processo seletivo de uma escola, ou que vocês já conheciam alguém, ou

surgiu de uma outra forma que vocês não identificaram ali?

ESTIFPR3b - Então, da minha parte, foram meus pais que me falaram pra eu entrar no IF, mas, no [nome do colégio] que eu me lembro, eu não lembro de ter ouvido falar no IF, tipo no [nome do colégio], algum professor tá falando no IF. Mas eu tive um professor que me ajudou, com, para estudar, porque eu tive uns dois meses para fazer a prova.

Maria Luiza - Você fez um processo de relembrar matéria?

ESTIFPR3b - Sim, eu peguei, tipo eles mandam o edital que mostra o que vai, o que tá vindo, na prova pode vim. Eu peguei cada um daqueles e mostrei para os professores respectivos e nisso eles deram uma ajuda pra mim pra focar os estudos.

Maria Luiza - É, ESTIFPR1c, pode falar primeiro.

ESTIFPR1c - Na minha cidade aqui, não teve nenhuma divulgação, eu não moro na cidade do campus, eu moro na cidade vizinha. E eu nunca ouvi nenhuma palavra sobre o IFPR, nenhuma escola, ninguém conhecia, eu só fui conhecer por causa da namorada do meu irmão quando eu estava no sexto ano ela comentou dessa escola. Mas desde lá eu nunca ouvi comentário em nenhuma escola, nenhuma propaganda em facebook, a divulgação foi zero, tanto é que eu sou um dos únicos, quatro, cinco alunos que estudam lá, da cidade toda.

Maria Luiza - E qual é a distância da tua cidade para o IF, ESTIFPR1c?

ESTIFPR1c - É mais ou menos umas meia hora assim.

Maria Luiza - Ah é bem perto.

ESTIFPR1c - Sim, é perto até, isso que eu achei o maior absurdo, porque é tão do lado, ninguém conhece.

Maria Luiza - Sim, essas coisas são bem importantes pra gente, pra gente saber. Porque, vamos levar um pouquinho essa questão que você falou, ESTIFPR1c, você vai de Van pra aula?

ESTIFPR1c - Como que agora, fora de pandemia, eu ia de van, a van pegava a gente de manhã deixava lá a gente mas não voltava a tarde. Quando tinha aula à tarde, tinha que voltar de ônibus, aí era por Deus mesmo.

Maria Luiza - aham, e essa van vocês têm alguma ajuda de custo, ou tem que sair da família mesmo, o valor do transporte?

ESTIFPR1c - No começo o valor era zero, como eram poucas pessoas, a gente procurou uma van que fazia, como tinha escola particular na cidade vizinha, a gente ia pra esse povo, e na volta como não dá, porque eles tinham que trazer os alunos da escola particular, não compensava e volta pra [...] pra trazer só duas pessoas, que era eu e outro colega, a gente pagava só nós, depois que eu descobri o auxílio, que teve ajuda, eu pagava a van com o auxílio inteiro, ainda faltava um pedaço, mas era bem melhor que pagar totalmente o valor da van.

Maria Luiza - Então tá bem importante pra gente saber. Quem que não é da cidade mesmo. só recapitulando? ESTIFPR5b?

ESTIFPR5b - é isso mesmo, eu e a ESTIFPR5a não somos de Umuarama, nós moramos em Perola, aí nós temos que ir de van, também, só que como teve o problema da pandemia, a gente nunca foi no campus.

Maria Luiza - Vocês são do primeiro ano, isso?

ESTIFPR5a - Sim

Maria Luiza - Vocês não chegaram a ir então. Tomara que as coisas melhorem logo, para que vocês conheçam a estrutura do campus.

ESTIFPR5b - A gente só foi buscar os livros mas a gente não viu a escola.

Maria Luiza - Sim, tem essa realidade mesmo, do primeiro ano a gente teve também na reunião passada, de alguém que comentou. ESTIFPR3b pode falar?

ESTIFPR3b - É só um pensamento meu, é, eu entendo que deve ser bem difícil ter que andar, vir, e ir de van, eu penso, tudo bem que o IF não tem recursos infinitos. Mas será que não podia fazer um projeto para pessoas que moram muito distante, de ter uma van que possa passar e feita pelo IF, acho que pode ser uma coisa interessante. Querendo ou não, não é todo mundo que tem dinheiro para pagar uma van e não é todo mundo que tem como pegar um auxílio, então a pessoa fica de mãos atadas, perder uma qualidade de ensino bem superior por causa disso.

Maria Luiza - sim, sim É nessas perspectivas que a gente está tentando levantar mesmo. A gente não sabe que recursos que você tem pra isso, mas são apontamentos que a pesquisa poderá trazer, sim. Deixa eu ver aqui, o ESTIFPR1c [levantou a mão] primeiro.

ESTIFPR1c - é como você falou, dois colegas meus queriam iam, fazer a prova, mas quando descobriram que a van ia ser o valor que ia ser, já desistiram na hora porque não ia ter como pagar e a gente não sabia do auxílio e a gente tinha zero informações, então o primeiro obstáculo que caiu bastante gente praticamente. que era um lugar impossível, praticamente.

ESTIFPR3b - Então, mas extremamente inviável pra pessoa, porque queira ou não é muito custoso uma van, hoje em dia, o preço da van é ridículo de caro.

Maria Luiza - Sim, sim... ESTIFPR5b?

ESTIFPR5b - Concordo plenamente com o que ESTIFPR3b falou. Eu até quando entrei, eu perguntei se tinha algum meio de, pelo menos, pagar a metade da van né, ou algum ônibus, mas daí não tinha. Aí teve que pagar, eu e a ESTIFPR5a teve até uma reunião com o cara da van pra gente já decidir, e é bem caro mesmo.

Maria Luiza - Sim, então, nem ajuda de quem é de fora, nem do município.

ESTIFPR5b - A única coisa que eu sei que tem assim, de ajuda, é pra quem mora em [...], ou

quem mora na cidade do campus tem, parece, um passaporte no ônibus que você paga menos, alguma coisa assim que eu já ouvi falar. Em [...] tem que eu saiba, para, tipo, de fora, não.

Maria Luiza – entendi. Quem levantou? ESTIFPR3a também.

ESTIFPR3a- Então, no meu caso foi totalmente diferente, eu estudava no colégio [...] e teve uma vez que até os veteranos do IF mesmo foram lá na sala, conversaram com nós, falaram sobre isso e a diretora deu muito apoio. Passaram 22 pessoas da minha sala, nossa a mulher ficou super feliz, foi muito legal, a gente sempre teve bastante informação sobre e os meus pais sempre apoiaram bastante, apesar de eu ter uma parte, a minha amiga o irmão dela estava lá nisso ele parou no segundo ano e a família dela se revoltou completamente com o IF porque a prima dela entrou lá, teve depressão e tals, e daí vieram falar muita coisa pra mim, nisso até a mãe começou a ficar braba deu maior treta, mas tô lá.

Maria Luiza - Eles culparam porque acharam que estava difícil, não teve apoio. Isso?

ESTIFPR3a - Sim, falaram que era muito pesado sabe, tipo, ele entrava em qualquer participação sabe, pesquisa, em grupo e tals, corria atrás e nisso ele começou a ficar doente, igual a prima dela, sobrecarregam eles. Daí ele saiu e melhorou só que ela terminou agora, parece que ela é engenheira química.

Maria Luiza - é, a gente fala sobre barreiras, a gente fala sobre barreiras de entrada, mas também na permanência, o que a ESTIFPR3a puxou, é uma questão de barreira da pessoa continuar lá. É, você falou, a [nome da escola] é uma escola que não tem ensino médio, ou não tem? É isso? Tem ensino médio?

ESTIFPR3a - Não, a [escola] tem ensino médio sim.

Maria Luiza - Sim, tem ensino médio. A então...

ESTIFPR3a - Ele não tem municipais, o municipal é o [nome da escola].

Maria Luiza - A então tá, mas então é uma coisa bem legal, porque mesmo tendo ensino médio, eles ainda assim, nessa escola que você estudava, eles não ficavam com medo de perderem alunos, eles incentivaram pros alunos irem, isso?

ESTIFPR3a - Sim sim.

Maria Luiza - aham, é uma realidade muito legal.

ESTIFPR3a - Sim eles apoiaram e tudo mais falaram pra gente fazer a prova, tinha professores que puxavam, sabe, o assunto das matérias que ia cair, falava pra nós e tudo, teve bastante informação.

Maria Luiza - Uhum, legal, sobre essa questão de divulgação do próprio colégio, sem ninguém do IF indo lá, a gente já vai falar sobre alguém do If indo lá, se vocês lembram. Mas assim, sobre divulgação do próprio colégio, vocês, alguém pode me dizer como é que foi isso? Se a



diretora ou diretor ou professores, enfim, se alguém deu bastante estímulo, estimulou vocês a fazerem prova, como foi a realidade dos colégios de vocês.

ESTIFPR5b - No meu caso e da ESTIFPR5a foi que ano passado eu sabia que ia ter prova, aí eu pesquisei sobre, conversei com a minha pedagoga, aí ela falou que ia se informar e passar pra mim, informação. Aí ela passou um link, aí eu vi que era um sorteio, aí eu e a ESTIFPR5a se inscrevemos, só que de princípio quem passou primeiro foi a ESTIFPR5a [risos] na primeira chamada, e eu fiquei de escanteio, aí eu esperei e passei na segunda, mas eu consegui, eu entrei junto assim, começou as aulas eu comecei junto não foi nas chamadas que entrou depois. Foi mais ou menos assim.

Maria Luiza - Aham, então assim partiu, ESTIFPR5b, partiu de você, mas você teve apoio é isso?

ESTIFPR5b - É que é assim, na minha escola já teve gente que estudou na IF, que fez a prova, e eu sabia que tinha, 'nossa, tem a prova, vamos pesquisar sobre', porque a gente fez a prova do [nome de um colégio particular] ano passado, aí eu falei que tinha do If, daí eu conversei com a minha pedagoga, ah tem a prova do If, daí pra ela passar as informações neh, que eles também sempre incentivaram muito os alunos, muito as pessoas. E nesse sorteio daqui de perto entrou umas 7 ou 8 pessoas, muita gente entrou, até de escola particular entrou, uma amiga nossa, então as pessoas incentivaram bastante a gente.

Maria Luiza - aham, legal, alguém mais tem experiência pra lembrar da escola anterior, ajudou vocês ou não?

ESTIFPR1c - A escola minha não falou nada, mas, eu, no ano anterior antes de entrar quando eu já sabia da escola, não comentaram nada, mas foram num dia fazer participar de um Sepin, então já vi a escola antes de entrar, antes de fazer a prova, de saber que já tava inscrito, aí eu fui lá no sepim, eu vi tudo o lugar, eles apresentaram então foi uma boa apresentação assim. e foi uma surpresa, que eu não imaginava que a escola ia levar lá.

ESTIFPR3b - Olha, do [...], que eu estudei na escola [...], em [...]. O meu professor, os professores que eu perguntei sobre as coisas que eu falei, eles até foram bem receptivos, eles me ajudaram bastante, mas de resto eles não falaram nada para os outros alunos, tipo, ah, tem a prova do IF, isso e aquilo, eu não tive, eu não lembro de nada, nem de pedagogo, nem nada.

Maria Luiza - Quando partiu de você, eles te ajudaram, mas não partiu deles, isso?

ESTIFPR3b - Sim, bem isso.

Maria Luiza - Então tá. Bom a gente falou de transporte, a gente falou das escolas, com relação à distância, tem um pouco a ver com transporte, mas assim, com relação à distância dentro da cidade, para quem mora na cidade, esse deslocamento, vocês acham que pode trazer algum

problema, vocês lembram de algum colega que falou, não é muito longe eu não tenho como ir, ou eu prefiro ficar mais perto de casa, é como que vocês vem isso, essa distância do campus do If, pra onde vocês estavam ??

ESTIFPR3b- Então tinha uma amiga minha, também do [nome do colégio], eu até recomendei ela fazer o IF, só que ela falou que não dava porque realmente era muito longe, muito longe mesmo, acho que era uns 7 ou 8 km de distância, então era complicado, então ela teria que pagar van ou ir todo dia de carro ou ônibus, era complicado.

Maria Luiza - O [...] é uma escola central bem no centro, então assim é muito mais fácil de acesso de ônibus, do que o bairro que o IF, não é?

ESTIFPR3b - Sim, ela morava lá pela, perto do [nome do bairro], então é complicado.

Maria Luiza - Fica bem mais difícil. Algum ex- colega de vocês não fez porque achou que a escola era muito difícil? que isso tenha se tornado um impedimento da pessoa falar assim, não vou nem tentar, não vou nem me inscrever, lembram algum caso?

ESTIFPR3a- Sim sim, teve um amigo meu que eu falei pra ele, vamos lá fazer o IF, chamei ele pra estudar junto comigo, porque eu estudei também algumas matérias, ele, não eu não consigo, se eu não passar vou ficar mal, meus pais vão brigar, tipo, sabe colocaram uma carga imensa em cima dele, aquela pressão assim, e ele não foi fazer a prova, na verdade ele fez a inscrição, só que no dia ele fingiu que estava doente, aí a mãe dele ficou putassa da cara.

Maria Luiza - chegou a se inscrever, mas não foi fazer a prova?

ESTIFPR3a - Sim, sim, não foi.

Maria Luiza - Mais alguém? Vocês lembram, mais algum caso, sobre alguém que vocês tenham, colegas, conhecidos, enfim, na escola de vocês, que tenha ido fazer a prova que tenha passado, mas que na hora de fazer a matrícula, não quis, ficou com medo, ou alguma coisa nesse sentido?

ESTIFPR3b - Eu conheço uma pessoa, na verdade várias pessoas que passaram na prova, ficaram o primeiro mês lá, eu no primeiro ano, fiquei apenas um mês no IF, aí começou a pandemia. E tipo antes de começar a pandemia eles desistiram, vazaram e acabou. Tipo, foi triste, acho que foram umas 5 pessoas que desistiram do If assim.

Maria Luiza - Você sabe porque ESTIFPR3b? Alguém chegou a comentar?

ESTIFPR3b - Olha pelo que eu saiba, eles desistiram por causa da dificuldade mesmo. porque é muito diferente querendo ou não, você sair de uma pública onde querendo ou não os professores são mais, menos animados, para passar a matéria, querendo ou não é triste ficar passando matéria tantos anos na escola pública e muda assim pros professores mais animados, mais empenhados, para passar conteúdo, é difícil.

Maria Luiza - Sim, falta de adaptação mesmo?

ESTIFPR3b - Sim

Maria Luiza - ESTIFPR1c pode falar.

ESTIFPR1c - é, na minha turma, no meu curso, aconteceu a mesma coisa no primeiro ano que eu fiz integralmente lá no IF. Saíram 3, 4 pessoas assim, só no primeiro semestre foram duas, no outro semestre foi uma, aí eu não tenho certeza se o outro sair, porque foi no final eu fiquei sabendo resultado, aí foi pelo mesmo problema foi pela dificuldade e já vieram lá da diferente, assim.

Maria Luiza - Uhum, também a mesma coisa, não sabe exatamente o por que né? Então, por uma questão econômica, por as pessoas não conseguirem se manter dentro do IF, enfim por questão econômica, por ter que trabalhar, de repente, por ser integral, vocês sabem bem disso, a gente sabe que é puxado, que é pesado, e que você destina mais tempo do que você destinaria na escola que vocês estavam ne, provavelmente. Lembram de algum caso assim, de alguém que você sabe que fulano saiu realmente dizendo que vai precisar trabalhar que não tá conseguindo ficar por isso. No círculo de relações de amizades de vocês, vocês lembram de alguma coisa nesse sentido.

ESTIFPR3b - As pessoas que eu conheci que trabalhavam enquanto estudavam, elas não desistiram ainda, estão lá firme e forte.

Maria Luiza - Nossa que ótimo, a gente espera que tem muitas pessoas que precisam trabalhar, mas que consigam levar né. Alguém que não tenha ficado porque reprovou, algumas vezes desistiu e preferiu voltar pra escola anterior? Não, que vocês lembrem? Outra coisa que é muito comum na nossa época né, gravidez na adolescência, conhecem alguma menina que tenha saído da escola por isso, que tenha evadido por isso, ali do IF por isso? É comum, mas assim não das pessoas que vocês conhecem?

É com relação à prova, gente, o que vocês acharam da prova do IF em si, foi mais difícil do que vocês pensavam, ou mais fácil do que vocês pensavam, como que foi? vamos pensar.

ESTIFPR3b - Olha desculpa eu, mas eu por minha pessoa, o difícil não é a prova, o difícil é se manter no If, que a carga horária do IF é muito ridícula, comparada a outras escolas, é muito mais pesada, então eu acho que a prova não é tão difícil.

Maria Luiza – Mais alguém?

ESTIFPR3b - Eu concordo com o ESTIFPR3b, até que quando eu entrei uns veteranos vieram falar comigo, aí entrei não sei o que, eles parabéns você entrou agora quero ver você sair daqui, e eu , ai não faz isso, rs.

Maria Luiza - Mais alguém que ainda não falou sobre a prova?

ESTIFPR6b - Bem, todo mundo, acho, quando vai fazer a prova e se inscreve, pensa no instituto

federal, pensa que a prova é muito difícil, todo mundo que eu conversei, quando eu fiz tava falando, meu deus acho que não vou passar não,. mas aí quando chega lá o que mata mesmo é só de nervosismo, tipo, as questões assim não era tão difícil assim mas daí eu passei de boa também, mas é o que mata mesmo é o nervosismo, na prova, não é aquilo que dizer ser ou que pensam que é.

Maria Luiza - ESTIFPR6b, você acha que esse medo da prova, pode até mesmo impedir da pessoa se inscrever ou normalmente as pessoas se inscrevem e veem o que dá. O que você acha?

ESTIFPR6b - Olha, eu acho que não, acho que umas 6 pessoas da minha escola que se inscreveram, fizeram a prova e acho que umas 6 passaram, só que daí, só eu e minha outra colega que fomos assim. Eu sei dessa questão de nervosismo, porque pouca gente soube da prova, mas os que souberam, fizeram.

Maria Luiza - A gente tem muitos estudantes de escolas particulares que se inscrevem no IF, os estudantes de escolas particulares eles chegam a ser quase no mesmo número de estudantes de escolas públicas que se inscrevem, então é uma instituição que acaba chamando mais a atenção das escolas particulares. Mas, o público das escolas públicas ele é bem maior, é uma quantidade de alunos bem maior do que das escolas particulares. Então, o que vocês acham que pode afastar os estudantes de escola pública, de tudo que a gente falou, o que que mais poderia afastar os estudantes de escolas públicas para não se inscreverem de todos os fatores assim?

ESTIFPR1c - Eu acredito que é a falta de preparo que a escola pública dá, por que mesmo as matérias quando chegam a ver o que cai na prova, não vê exatamente o que vai cair, tem todos esse despreparo, e a pessoa mesmo se acha, acha que não vai conseguir, se acha insuficiente podemos dizer, porque não conhece aquela matéria, ou seja pela material ou pela escola.

Maria Luiza - Sim, alguém mais?

ESTIFPR3b - eu concordo totalmente com a visão do ESTIFPR6b ali, realmente o problema da prova é a difamação que fazem sobre ela. Fazem muita difamação sobre a prova do IF, e isso cai até meio mal para a imagem deles.

Maria Luiza - Isso é importante. Você acha que falam que é muito mais difícil do que é, isso?

ESTIFPR3b - Bem nesse ponto.

Maria Luiza - Tá, ao ponto de assustar a quem deveria atrair, né. O IF faz muita divulgação via rede social, é, via facebook, via instagram, existe um site institucional de todos os campi, existe um site central, e existe um que cada campi tem o seu. Acho que vocês devem participar dessas redes né, é mas assim das realidades que vocês conhecem assim, das escolas anteriores, vocês acham que essa divulgação por rede social, vocês acham que ela chega até bastante gente, como que era a realidade de vocês nas escolas, os estudantes tinha acesso a esse, a informação por

rede social, ou ainda pouco acesso? é um bom meio?

ESTIFPR3b - Eu acho que não é, de jeito nenhum, porque, primeiro eu acho que pra poder essa informação, essa notícia, chegar até a pessoa, a pessoa tem que tá pelo menos com algum amigo que é, que participe daquele grupo, participe de estar vendo todos os dias as notícias, então acho muito difícil de chegar, poderia ter maior melhores, como, acho q a ESTIFPR3a que falou que os If's foram até a escola e falaram sobre ele, eu acho uma forma bem mais viável. A gente poderia estar desmentindo os mitos.

Maria Luiza - Isso, ok, mais alguém sobre rede social, o que vocês acham? [silêncio]. Sobre essa ida até a escola, que a ESTIFPR3a e o ESTIFPR3b lembraram, o ESTIFPR1c já comentou que não receberam a, que não teve essa divulgação, alguém lembra de algum servidor, ou aluno ter ido na escola que você estudava, e falado, olha estamos com processo seletivo aberto, vamos participar, vai ter uma prova, como que funciona, vocês lembram de ter recebido isso, assim, alguém ter ido na escola de vocês se identificando como sendo do IF?

ESTIFPR3a - Sim, sim, na minha sala foi 5 meninas e 2 piás, que começaram a falar que ia ter a prova, falaram que era muito legal lá, que a gente ia ter mais qualidade, assim, na profissão, sabe, várias chances na vida, nossa eles aumentam nossa auto estima, confiança de ir lá e tudo. não, foi muito legal mesmo. E a professora, diretora lá, todo mundo apoiava, sabe, e aí, e quando estava chegando a prova, preste atenção nisso, que isso vai cair na prova, mas teve bastante apoio lá do [nome do colégio], até porque passou bastante gente lá do [nome do colégio]. Lá na minha sala, a metade veio do [nome do colégio], eu achei até legal, porque tipo, não me senti tão estranha assim sabe, já estava com amigos lá que eu já conhecia a anos.

Maria Luiza - Aham, então ok. mais alguém? [silêncio]. Gente, sobre a mostra de cursos, hoje vocês estando no IF, é, bom as meninas que estão no primeiro ano, ainda não tiveram a experiência de mostra de cursos, talvez quem esteja no segundo tbm não, né porque a pandemia acabou tirando isso, mostra de cursos, é um evento muito grande na instituição inteira. algum de vocês chegou a ir conhecer o IF numa mostra de curso antes de fazer a prova?

ESTIFPR3b - Eu já ouvi falar mas nunca fui.

Maria Luiza - ESTIFPR3b, você tá no segundo, você falou né?

ESTIFPR3b – Sim.

Maria Luiza - Você não chegou a pegar nenhuma mostra de cursoa também então? Quem é de primeiro e segundo ano, provavelmente, não chegou a pegar. Quando a vida voltar ao normal, ao ensino presencial, aí vocês, com certeza, vão ter essa oportunidade de participação também. Tem alguma coisa que vocês acham que a gente não falou, que vocês pensem assim, poxa, mas isso é uma coisa que impede de entrar, isso é uma coisa que tá difícil, que eu acho que o IF,

poderia melhorar, para atrair mais as pessoas, pra conseguir que as pessoas possam frequentar as aulas, que as pessoas consigam ficar até o final do curso e se formarem? Lembram de mais alguma coisa?

ESTIFPR3b - Olha, eu acho que uma coisa que eu acharia muito legal é que no meu curso de jogos, eu não sei nos outros If's, eu sei que meu curso de jogos ele tem o próprio psicólogo, uma psicóloga lá que, ela ajuda pessoas lá que tem alguns distúrbios, ou está passando por momentos difíceis, eu acharia muito legal se tivesse pelo menos cada curso, tivesse pelo menos um, e aí, querendo ou não, adolescente é o que mais tem problemas, problemas do tipo, eu acho bem legal alguma coisa do tipo. Ajudaria.

Maria Luiza – Uma das cotas é para pessoas com deficiência. Tem alguém com deficiência na sala de vocês? ou não? Assim, na sala que vocês estão, quem começou no on-line, não vai saber, não tem como identificar, mas quem está no presencial, começou no presencial, tem algum colega com deficiência ou não?

ESTIFPR3b - Que eu me lembre não.

ESTIFPR1c - No ano que eu entrei tinha um colega meu que tava no quarto ano já e ele era deficiente visual, aí todas as vezes que ele participava, tinha todo um preparo pra ele conseguir participar, e isso era muito legal essa inclusão que havia na escola, que é algo que eu nunca tinha visto, em nenhuma escola pública que eu passei.

Maria Luiza – Uhum. Quanto a Surdos, não tem ninguém assim que vocês conheçam?

ESTIFPR3b - Ah, uma coisa que eu lembrei agora é que sempre tinha alguém fazendo sinais de mão pra qualquer pessoa do IF, e eu acho que realmente é uma coisa incrível também, não é toda escola que tem algo desse tipo.

Maria Luiza - Sim, sim, os intérpretes de libras, eles já estão no quadro de servidores mesmo, até porque a instituição se abre muito pra eventos fora né. Aí pode não ter dentro, mas tem alguém que participe que seja de fora.

ESTIFPR3a- Na minha sala tinha um menino que não podia ficar de perto de muita gente sabe, então toda vez que a gente entrava ele nunca ficava nas aulas, ele sempre ficava na sala da ai como que é o nome da mulher lá, psicóloga, então ele sempre ficava lá e eu passei a ser amiga dele agora no ensino a distância, e agente conversou bastante sobre isso, e ele disse que talvez ele não vai voltar pro presencial, porque ele acha que ele não vai conseguir superar essa barreira que ele tem até porque ele começou a namorar com uma menina também sabe mas daí deu maior treta e eles terminaram e pra piorar ela é da mesma sala que a gente então ele está com muito medo de voltar no presencial.

S.- E o que você poderia dizer sobre a forma como o IF lida com essa dificuldade desse aluno?

ESTIFPR3a- Olha, ele mesmo admira muito o IF porque ele fala que a mulher lá tem muita paciência com ele, então ela sempre está disponível nos horários assim que ele pode chegar lá ela tem um tempo pra ele, eles conversam ele se acalma ele volta pra sala, fica um pouquinho, presta atenção e sai de volta, eu acho que eles lidam muito bem com isso.

Maria Luiza - E isso pode fazer, você acha que isso faz diferença pra ele ficar, ESTIFPR3a, na instituição?

ESTIFPR3a- Sim, faz muita diferença, ele mesmo fala que quando ele tá lá ele se acalma e sente uma paz assim imensa. E tipo, faz ele voltar mais confiante pra sala, a gente até vê que a expressão dele muda.

Maria Luiza - Ok, isso é bem importante pra fazer com que as pessoas permaneçam. Vocês lembram de alguma pessoa que vocês tenham notado que saiu da instituição, lembram de algum caso? [silêncio]. Outra coisa, eu gostaria de ouvi-los um pouquinho, nem que seja de forma breve, como foi o IF pra vocês? como que vcs se sentem hoje, estudantes de IF?

ESTIFPR3b - Então no meu caso eu sempre tive o sonho de, de participar da produção de jogos, sempre foi meu sonho de verdade, e nisso, eu vendo o IF ali em [...] e tendo esse curso, né, eu falei, nossa é minha chance né, que querendo ou não, se não der certo, ali, ia dar certo em outra forma, eu ia fazer dar certo, pelo menos agora deu certo dessa forma e eu me sinto mais seguro com meu futuro, eu vejo que eu posso realmente ter a possibilidade de me tornar o que eu quero.

Maria Luiza – uhum.

ESTIFPR1c - Eu digo a mesma coisa, o curso técnico que o IF oferece é uma enorme vantagem, tanto pro futuro, eu entrei lá pensando já nisso, nessa formação, é um ano a mais, mas eu vi que valeria a pena com toda certeza, já sair com essa formação. e abre várias oportunidades mesmo.

ESTIFPR3b - Só de ter o nome If no currículo é muito impressionante.

Maria Luiza, uhum, mais alguém? essa expectativa e realidade?

ESTIFPR3a- Olha, antes eu fiquei com bastante medo de entrar no IF porque aqui na minha cidade tem o processo da guarda mirim, né, que vai lá faz a prova, parece que a média é 70 e eu não consegui, e nisso alguns parentes falaram, ‘ah, não passou na guardam mirim, vai passar no IF’, tipo, se iludindo, aí eu fiquei tão triste. Aí nossa na hora que eu passei, eu falei, meu Deus passei, sabe aquele orgulho, aquele sonho realizado, é muito legal falar eu estudo no If de [...], as pessoas ficam tipo, nossa que legal, instituto federal e vê lá, tipo, a unidade é enorme, a gente tem vários laboratórios, assim, coisas que escola mesmo não tem, a gente é diferenciado aqui, dá um orgulho muito grande que você tá lá que você conseguir que você vai sair de lá assim formada, ai, perfeito.

Maria Luiza - ESTIFPR3a, quando você fala, eu estudo no IFPR as pessoas já sabem identificar

onde é, ou tem gente que não sabe onde é, ainda?

ESTIFPR3a- Sim, aqui sabe, o IF é conhecido aqui em [...].

Maria Luiza - O IF de [...] tem mais de dez anos, mas os campi que vocês estão, eles também, têm, pelo menos, 5 anos. Dez anos é um tempo que a gente já imagina que as pessoas já tenham isso bem definido. Mais alguém sobre essa pergunta dessa nova perspectiva que vocês têm agora como estudantes, como foi essa entrada, a família de vocês, o antes e o agora, assim pra gente encerrar ?

ESTIFPR3b - A minha família sempre quis que eu entrasse então não mudou muito o fato.

Maria Luiza - Uhum

ESTIFPR3b - Na hora que eu entrei, foi ‘ah, bom vamos comemorar fazer um churrasquinho, entrei’.

ESTIFPR3a- No meu caso, minha irmã ficou surpresa mas ela ficou super feliz também, e daí no dia que eu descobri que tinha entrado, ela tinha feito uma prova pra ser bolsista da [faculdade particular da cidade] em Direito, ela conseguiu também. Pense, ai a família inteira ficou feliz por nós.

Maria Luiza - Foram duas conquistas juntas.

ESTIFPR3a- Sim, e, tipo, ela também achou que ela não ia passar, mas ela passou tá firme e forte a bichinha.

Maria Luiza - Que legal, que ótimo.

ESTIFPR5b - Meus pais gostaram bastante tbm, apesar de que não foi por prova, foi por sorteio, mas eles gostaram bastante que eu passei.

Maria Luiza - ESTIFPR5b, se fosse por prova você faria da mesma forma?

ESTIFPR5b - eu creio que sim, mas eu não sei se passaria.

Maria Luiza - Mais não te impediria de fazer, você faria?

ESTIFPR5b – Faria.

Maria Luiza - Você acha que por sorteio facilitou, assim, mais gente se inscreveu?

ESTIFPR5b - Sim, porque eu falei até, comentei que 7 pessoas da minha cidade passaram no sorteio, apesar que foi terceira, quarta chamada mas eles entraram.

ESTIFPR3b - Ah falando nisso, tinha um amigo meu que também estudava na mesma escola que eu, ele estudou a vida inteira em particular, aí nos últimos anos, acho que 8 ou novo ele foi pra PUC, e ele também não conseguiu passar no IF e tirou uma nota bem mais alta que a minha e eu fiquei até meio surpreso, falei nossa, você não passou e eu passei, putz.

Maria Luiza – ele teve que concorrer por uma cota diferente. Uma cota que a gente chama de ampla concorrência.



ESTIFPR3b – É eu acho que foi.

Maria Luiza - Isso, outra coisa, por falar nessa subdivisão de cotas, as cotas, vocês lembram as cotas que vocês se inscreveram? são várias, lembram?

ESTIFPR3b - Eu fui por pardo.

Maria Luiza - Aquela de escola pública e racial.

ESTIFPR3b – Sim. Eu fui escola pública

ESTIFPR5a - ESTIFPR5a, a minha foi escola pública também, mas eu não conhecia o C8 que era a escola pública, nunca ouvi falar.

Maria Luiza - C8, aham, ela tem mais uma divisão de renda dentro da cota.

ESTIFPR1c - A minha foi por escola pública e baixa renda.

Maria Luiza - Que é a C4, a gente vai estudando e vai lembrando, mas é são muitas, são 11 grupos de cotas e mais a ampla concorrência, é algo que no edital ele acaba ficando um pouco confuso. Vocês leram o edital ou vocês foram assim?

ESTIFPR5b - Eu li.

ESTIFPR5a - Eu também Li.

ESTIFPR3b - Minha escola que, tipo, depois que eu entrei no IF, a minha professora falou, olha você sabia que tinha tal coisa, que cada curso teria? eu falei não, eu não sabia que tinha. É triste não saber que certo documento, tinha disponível e o pessoal não ter ciência.

ESTIFPR5b - Eu ia colocar cota de pardo, mas eu achei muito burocrático, de fazer as vídeo chamadas também eu fiquei com medo de não passar daí eu coloquei de escola pública mesmo.

Maria Luiza - Ah sim, seria as cotas com componente racial, uma partezinha a mais, elas têm uma banca de cotas de heteroidentificação que a gente chama.

ESTIFPR5b - Sim

ESTIFPR3b - O racial é muito legal. Eu eu ainda fui à noite no IF e tinha um pessoal lá pra fazer as perguntas, porque eu tinha feito cota racial.

Maria Luiza - Ai foi feito um agendamento, você lembra?

ESTIFPR3b - Foi feito um agendamento, acho que era umas sete horas da noite, aí estava, estavam três pessoas lá, elas fizeram umas perguntas pra mim, acho que enquanto gravava eu e perguntava lá o porque de eu achar que era pardo, isso e aquilo e tarará.

Maria Luiza - É exatamente isso, é uma das partes da comprovação, que se chama heteroidentificação. Bom isso, é mais alguma consideração? não?

ESTIFPR6b - É só falar da minha, eu não falei, eu fiz a inscrição por escola pública só.

Maria Luiza - A tá, sem recorte racial então. Ok. Mais alguém tem algo mais a falar?

Agradecimentos finais.

## ANEXO A – PARECER ÉTICO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O acesso e a permanência de estudantes de grupos contemplados pela Lei de cotas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal do Paraná.

**Pesquisador:** MARIA LUIZA KRAFT KOHLER

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 29690320.2.0000.0105

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.015.290

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

O acesso e a permanência de estudantes de grupos contemplados pela Lei de cotas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal do Paraná.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar quais as dificuldades e desafios dos estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas (egressos de escola pública, e/ou baixa renda e/ou pretos/pardos/indígenas e/ou com deficiência) acessarem e permanecerem no Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Objetivo Secundário:

Identificar se os estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas preenchem as vagas destinadas a eles pela instituição, bem como se os estudantes que as ocupam conseguem concluir os cursos técnicos; Descrever as dificuldades apresentadas pelos diretores gerais dos campi pesquisados em atrair estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas para o IFPR; Pesquisar as dificuldades percebidas pelos estudantes

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B

**Bairro:** Uvaranas

**CEP:** 84.030-900

**UF:** PR

**Município:** PONTA GROSSA

**Telefone:** (42)3220-3108

**E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.015.290

do IFPR para o ingresso e permanência de estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas; Verificar qual a percepção dos gestores e de estudantes de primeiro ano do ensino médio de colégios estaduais sobre o IFPR, e identificar fatores que impossibilitaram o acesso destes à instituição.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos desta pesquisa são: I) a quebra de sigilo, ou seja, alguém conseguir identificar os participantes; II) os participantes apresentarem dificuldades para compreensão do texto ou mesmo de acesso, em caso de pessoas com necessidades específicas; III) desconforto psicológico ao responder às perguntas.

**Benefícios:**

Como benefícios, os resultados desta pesquisa podem ajudar a melhorar a forma de divulgação do IFPR para a sociedade, para que mais estudantes dos grupos prioritários se inscrevam e realizem a prova do processo seletivo do IFPR nos próximos anos. Da mesma forma, compreender como ocorre a integração social e cultural da instituição junto ao seu principal público

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O presente projeto tem como objetivo geral verificar quais as dificuldades e desafios dos estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas (egressos de escolas públicas, baixa renda, pretos/pardos/indígenas e com deficiência) acessarem e permanecerem no Instituto Federal do Paraná (IFPR), contudo os esforços para atrair este público. Trata-se de pesquisa quali-quantitativa. Os dados secundários referentes ao acesso e permanência destes grupos serão obtidos de banco de dados institucional. Dados primários serão obtidos a partir de questionários aplicados a: 1) diretores gerais de campus e estudantes internos à instituição e 2) diretores e estudantes de escolas públicas estaduais. A pesquisa será realizada em oito cidades que abrigam um campus do IFPR, distribuídas pelo Paraná de acordo com a divisão territorial definida pelo Instituto Paranaense de

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 116-B  
**Bairro:** Uvarararas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.015.290

Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), com aplicação de critérios de escolha adicionais em mesorregiões com mais de um campus apto

a participar. As cidades em que a pesquisa será realizada são: Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Palmas, Paranaguá, Telêmaco Borba e Umuarama.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

**Recomendações:**

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto foi aprovado sem restrições. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016. O termo de consentimento livre esclarecido deve ser elaborado em duas vias, sendo uma retida pelo participante da pesquisa, ou por seu representante legal, e uma arquivada pelo pesquisador.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1497445.pdf	30/04/2020 09:23:49		Aceito
Outros	termo_de_concordancia_SEED.pdf	01/04/2020 18:49:59	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	termo_de_concordancia_IFPR.pdf	01/04/2020 18:49:30	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Umuarama.pdf	01/04/2020 18:45:32	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Telemaco_Borba.pdf	01/04/2020 18:45:13	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Palmas.pdf	01/04/2020 18:44:49	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Paranagua.pdf	01/04/2020	MARIA LUIZA	Aceito

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.015.290

Outros	Paranagua.pdf	18:44:25	KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Jacarezinho.pdf	01/04/2020 18:43:57	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Ivaipora.pdf	01/04/2020 18:43:31	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Irati.pdf	01/04/2020 18:43:04	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Foz_do_Iguacu.pdf	01/04/2020 18:42:39	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Declaração de concordância	PROENS_AUTORIZACAO.pdf	01/04/2020 18:40:21	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_ESTUDANT ES.doc	01/04/2020 13:40:31	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_E_RESPONSAVEIS.doc	01/04/2020 13:40:19	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DIRETORES.doc	01/04/2020 13:40:00	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_MARIA_LUIZA_DOUTORADO_CSA.docx	17/02/2020 09:49:13	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	17/02/2020 09:00:30	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PONTA GROSSA, 08 de Maio de 2020

Assinado por:  
**ULISSES COELHO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

## ANEXO B – PARECER ÉTICO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O acesso e a permanência de estudantes de grupos contemplados pela Lei de cotas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal do Paraná.

**Pesquisador:** MARIA LUIZA KRAFT KOHLER

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 29690320.2.3001.8156

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.077.593

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa apresentado e aprovado junto ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O Instituto Federal do Paraná é a instituição coparticipante do estudo. Segundo a proponente "o projeto tem como objetivo geral verificar quais as dificuldades e desafios dos estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas (egressos de escolas públicas, baixa renda, pretos/pardos/indígenas e com deficiência) acessarem e permanecerem no Instituto Federal do Paraná (IFPR). Trata-se de pesquisa quali-quantitativa. Os dados secundários referentes ao acesso e permanência destes grupos serão obtidos de banco de dados institucional do IFPR. Dados primários serão obtidos a partir de questionários aplicados a: 1) diretores gerais de campus e estudantes internos à instituição e 2) diretores e estudantes de escolas públicas estaduais. A pesquisa será realizada em oito cidades que abrigam um campus do IFPR, distribuídas pelo Paraná de acordo com a divisão territorial definida pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), com aplicação de critérios de escolha adicionais em mesorregiões com mais de um campus apto a participar. As cidades em que a pesquisa será realizada são: Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Palmas, Paranaguá, Telêmaco Borba e Umuarama".

**Endereço:** Rua Emílio Bertolini, 54

**Bairro:** Cajuru

**UF:** PR

**Telefone:** (41)3888-5275

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 82.920-030

**E-mail:** cep@ifpr.edu.br





Continuação do Parecer: 4.077.593

**Objetivo da Pesquisa:**

GERAL: "Verificar quais as dificuldades e desafios dos estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas (egressos de escola pública, e/ou baixa renda e/ou pretos/pardos/indígenas e/ou com deficiência) acessarem e permanecerem no Instituto Federal do Paraná (IFPR)".

ESPECÍFICOS:"

- 1) Identificar se os estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas preenchem as vagas destinadas a eles pela instituição, bem como se os estudantes que as ocupam conseguem concluir os cursos técnicos;
- 2) Descrever as dificuldades apresentadas pelos diretores gerais dos campi pesquisados em atrair estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas para o IFPR;
- 3) Pesquisar as dificuldades percebidas pelos estudantes do IFPR para o ingresso e permanência de estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas;
- 4) Verificar qual a percepção dos gestores e de estudantes de primeiro ano do ensino médio de colégios estaduais sobre o IFPR, e identificar fatores que impossibilitaram o acesso destes à instituição".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

RISCOS DA PESQUISA:

"Os riscos desta pesquisa são: I) a quebra de sigilo, ou seja, alguém conseguir identificar os participantes; II) os participantes apresentarem dificuldades para compreensão do texto ou mesmo de acesso, em caso de pessoas com necessidades específicas; III) desconforto psicológico ao responder às perguntas". Como formas de minimização desses riscos a pesquisadora sugere/propõe: "I) tomará todos os cuidados para que nenhum participante seja identificado: o questionário não solicita identificação do participante, e o material não ficará ao acesso de pessoas que não façam parte da pesquisa (pesquisadora, orientador e coorientadora); II) explicará brevemente as questões e se colocará à disposição para dúvidas tanto na primeira abordagem quanto no recolhimento dos questionários respondidos. Em caso de estudantes com deficiência que dificulte a transmissão das informações (cegueira, surdez, intelectual ou outra), a autora avaliará com os mesmos qual a forma com a qual se sentem mais confortáveis em responder; III) enfatizará o caráter voluntário da pesquisa, e que o estudante poderá interromper o questionário a qualquer momento".

**Endereço:** Rua Emilio Bertolini, 54  
**Bairro:** Cajuru **CEP:** 82.920-030  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3888-5275 **E-mail:** cep@ifpr.edu.br



Continuação do Parecer: 4.077.593

**BENEFÍCIOS:**

Segundo a proponente: "Como benefícios, os resultados desta pesquisa podem ajudar a melhorar a forma de divulgação do IFPR para a sociedade, para que mais estudantes dos grupos prioritários se inscrevam e realizem a prova do processo seletivo do IFPR nos próximos anos. Da mesma forma, compreender como ocorre a integração social e cultural da instituição junto ao seu principal público".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta de pesquisa apresenta fundamentação teórica e metodológica consistente e relevância para os fins que se propõe.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados e analisados pelo CEP/IFPR.

**Recomendações:**

**ATENÇÃO:**

Considerando as questões referentes ao COVID-19, o CEP/IFPR esclarece ou orienta que:

- da aprovação do protocolo de pesquisa por parte do comitê não decorre a obrigatoriedade da realização, de maneira imediata, da parte da pesquisa que envolve seres humanos;
- o cronograma da pesquisa pode ser alterado a qualquer tempo, desde que o(a) pesquisador(a) informe, antecipadamente, ao comitê a alteração por meio da Plataforma Brasil, via EMENDA. Portanto, dadas as condições atuais, orienta-se pela prorrogação da data da realização da etapa da pesquisa que envolve seres humanos, quando esta prever ou implicar contato físico, de maneira que seja realizada apenas quando nem o(a) pesquisador(a) e nem o(a) participante da pesquisa sejam colocados em risco.
- todos os(as) pesquisadores(as) devem evitar o contato físico com os participantes de pesquisa. Em caso de impossibilidade, devem realizar suas pesquisas de acordo com as recomendações de prevenção de contágio e transmissão de COVID-19, divulgadas pelos órgãos competentes;

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Comunicações:

<b>Endereço:</b> Rua Emilio Bertolini, 54	<b>CEP:</b> 82.920-030
<b>Bairro:</b> Cajuru	
<b>UF:</b> PR	<b>Município:</b> CURITIBA
<b>Telefone:</b> (41)3888-5275	<b>E-mail:</b> cep@ifpr.edu.br





Continuação do Parecer: 4.077.593

- solicitar à secretaria do CEP/IFPR uma via do TCLE ou, quando for o caso, do TALE, com carimbo, sendo este o modelo reproduzido para aplicar junto aos participantes. Entrar em contato com a secretaria do CEP/IFPR pelo e-mail [cep@ifpr.edu.br](mailto:cep@ifpr.edu.br), informando o número do CAAE do Protocolo de Pesquisa. Pesquisadores que são servidores do IFPR podem solicitar o envio dos documentos carimbados via malote;
- deve-se apresentar a este CEP relatórios PARCIAL (semestral - demonstrando fatos relevantes e resultados parciais do desenvolvimento da pesquisa) e FINAL, através da Plataforma Brasil (PB), conforme o modelo disponibilizado na página eletrônica do CEP/IFPR. O envio deve ser feito no modo: NOTIFICAÇÃO;
- solicitações que impliquem ALTERAÇÕES do projeto (comunicação de interrupção da pesquisa, inclusão de pesquisadores, pedido de prorrogação de prazo, entre outras) ou comunicação da ocorrência de eventos adversos devem ser enviadas no modo EMENDA, que deve ser apresentada de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e suas JUSTIFICATIVAS. ANTES de enviar a solicitação de prorrogação do prazo, o cronograma da pesquisa deve ser atualizado na PB, e em todos os documentos nos quais constar;
- IMPORTANTE: a pesquisa deve ser realizada em acordo com o que consta e está previsto no Protocolo apreciado e aprovado pelo CEP/IFPR. Qualquer modificação realizada no projeto (inclusão de pesquisadores ou colaboradores, novos participantes, alterações em questionários, etc.) que chegue ao conhecimento do Comitê e que não tenha sido comunicada, antecipadamente e via EMENDA, e aprovada pelo CEP/IFPR, poderá resultar em parecer de NÃO APROVADO para o relatório do projeto e será comunicada aos órgãos responsáveis.
- como a pesquisa ou parte dela irá ser realizada numa Escola Estadual no Paraná, sugerimos a leitura da Resolução 406/2018, da Secretaria de Estado da Educação (SEED), que institui procedimentos para realização de pesquisas acadêmicas e científicas na Secretaria de Estado da Educação do Paraná e unidades vinculadas. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=190758&indice=1&totalRegistros=1>> Acesso em: 07 de outubro de 2019.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1553017.pdf	02/06/2020 09:36:23		Aceito

**Endereço:** Rua Emilio Bertolini, 54  
**Bairro:** Cajuru **CEP:** 82.920-030  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3888-5275 **E-mail:** [cep@ifpr.edu.br](mailto:cep@ifpr.edu.br)



Continuação do Parecer: 4.077.593

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_ESTUDANT ES_POS_APRECIACAO_CEIFPR.doc	02/06/2020 09:33:11	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_E_RESPONSAVEIS_POS_APRECIACAO_CEIFPR.doc	02/06/2020 09:32:35	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DIRETORES_pos_apreciacao_CEIFPR.doc	02/06/2020 09:27:15	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	carta_de_resposta_pendencias.pdf	02/06/2020 09:24:18	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	termo_de_concordancia_SEED.pdf	01/04/2020 18:49:59	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	termo_de_concordancia_IFPR.pdf	01/04/2020 18:49:30	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Umuarama.pdf	01/04/2020 18:45:32	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Telemaco_Borba.pdf	01/04/2020 18:45:13	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Palmas.pdf	01/04/2020 18:44:49	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Paranagua.pdf	01/04/2020 18:44:25	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Jacarezinho.pdf	01/04/2020 18:43:57	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Ivaipora.pdf	01/04/2020 18:43:31	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Irati.pdf	01/04/2020 18:43:04	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Foz_do_Iguacu.pdf	01/04/2020 18:42:39	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_ESTUDANT ES.doc	01/04/2020 13:40:31	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_E_RESPONSAVEIS.doc	01/04/2020 13:40:19	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DIRETORES.doc	01/04/2020 13:40:00	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO_DE_PESQUISA_MARIA_LUI	17/02/2020	MARIA LUIZA	Aceito

**Endereço:** Rua Emilio Bertolini, 54  
**Bairro:** Cajuru **CEP:** 82.920-030  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3888-5275 **E-mail:** cep@ifpr.edu.br



Continuação do Parecer: 4.077.593

/ Brochura Investigador	_DOUTORADO_CSA.docx	09:49:13	KRAFT KOHLER	Aceito
----------------------------	---------------------	----------	--------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 09 de Junho de 2020

---

**Assinado por:**  
**CLAUDIONEI CELLA PAULI**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Emilio Bertolini, 54  
**Bairro:** Cajuru **CEP:** 82.920-030  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3888-5275 **E-mail:** cep@ifpr.edu.br

## ANEXO C – PARECER SOBRE A EMENDA AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** Dez anos da Lei de Cotas: O acesso e a permanência de estudantes de escolas públicas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio de uma instituição federal de ensino do Paraná.

**Pesquisador:** MARIA LUIZA KRAFT KOHLER

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 29690320.2.0000.0105

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.651.034

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

O acesso e a permanência de estudantes de grupos contemplados pela Lei de cotas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal do Paraná.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar quais as dificuldades e desafios dos estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas (egressos de escola pública, e/ou baixa renda e/ou pretos/pardos/indígenas e/ou com deficiência) acessarem e permanecerem no Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Objetivo Secundário:

Identificar se os estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas preenchem as vagas destinadas a eles pela instituição, bem como se os estudantes que as ocupam conseguem concluir os cursos técnicos; Descrever as dificuldades apresentadas pelos diretores gerais dos campi pesquisados em atrair estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas para o IFPR; Pesquisar as dificuldades percebidas pelos estudantes

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

**Bairro:** Uvaranas

**CEP:** 84.030-900

**UF:** PR

**Município:** PONTA GROSSA

**Telefone:** (42)3220-3282

**E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.651.034

do IFPR para o ingresso e permanência de estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas; Verificar qual a percepção dos gestores e de estudantes de primeiro ano do ensino médio de colégios estaduais sobre o IFPR, e identificar fatores que impossibilitaram o acesso destes à instituição

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos desta pesquisa são: I) a quebra de sigilo, ou seja, alguém conseguir identificar os participantes; II) os participantes apresentarem dificuldades para compreensão do texto ou mesmo de acesso, em caso de pessoas com necessidades específicas; III) desconforto psicológico ao responder às perguntas.

**Benefícios:**

Como benefícios, os resultados desta pesquisa podem ajudar a melhorar a forma de divulgação do IFPR para a sociedade, para que mais estudantes dos grupos prioritários se inscrevam e realizem a prova do processo seletivo do IFPR nos próximos anos. Da mesma forma, compreender como ocorre a integração social e cultural da instituição junto ao seu principal público.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O presente projeto tem como objetivo geral verificar quais as dificuldades e desafios dos estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas (egressos de escolas públicas, baixa renda, pretos/pardos/indígenas e com deficiência) acessarem e permanecerem no Instituto Federal do Paraná (IFPR), contudo os esforços para atrair este público. Trata-se de pesquisa quali-quantitativa. Os dados secundários referentes ao acesso e permanência destes grupos serão obtidos de banco de dados institucional. Dados primários serão obtidos a partir de questionários aplicados a: 1) diretores gerais de campus e estudantes internos à instituição e 2) diretores e estudantes de escolas públicas estaduais. A pesquisa será realizada em oito cidades que abrigam um campus do IFPR, distribuídas pelo Paraná de acordo com a divisão territorial definida pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), com aplicação de critérios de escolha adicionais

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 4.651.034

em mesorregiões com mais de um campus apto a participar. As cidades em que a pesquisa será realizada são: Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Palmas, Paranaguá, Telêmaco Borba e Umuarama.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

**Recomendações:**

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1709821_E1.pdf	01/03/2021 17:08:59		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_ESTUDANTES_emenda_em_grifos_amarelos.doc	01/03/2021 16:46:19	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_E_RESPONSAVEIS_emenda_em_grifos_amarelos.doc	01/03/2021 16:45:52	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DIRETORES_emenda_em_grifos_amarelos.doc	01/03/2021 16:45:38	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_DE_PESQUISA_MARIA_LUIZA_emendas_em_grifos_amarelos.docx	01/03/2021 16:45:10	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.651.034

Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_MARIA_LUIZA_emendas_em_grifos_amarelos.docx	01/03/2021 16:45:10	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	termo_de_concordancia_SEED.pdf	01/04/2020 18:49:59	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	termo_de_concordancia_IFPR.pdf	01/04/2020 18:49:30	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Umuarama.pdf	01/04/2020 18:45:32	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Telemaco_Borba.pdf	01/04/2020 18:45:13	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Palmas.pdf	01/04/2020 18:44:49	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Paranagua.pdf	01/04/2020 18:44:25	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Jacarezinho.pdf	01/04/2020 18:43:57	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Ivaipora.pdf	01/04/2020 18:43:31	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Irati.pdf	01/04/2020 18:43:04	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Foz_do_Iguacu.pdf	01/04/2020 18:42:39	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Declaração de concordância	PROENS_AUTORIZACAO.pdf	01/04/2020 18:40:21	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	17/02/2020 09:00:30	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PONTA GROSSA, 14 de Abril de 2021

Assinado por:  
**ULISSES COELHO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

## ANEXO D – PARECER SOBRE A EMENDA AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Dez anos da Lei de Cotas: O acesso e a permanência de estudantes de escolas públicas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio de uma instituição federal de ensino do Paraná.

**Pesquisador:** MARIA LUIZA KRAFT KOHLER

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 29690320.2.3001.8156

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.725.559

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de emenda à pesquisa "Dez anos da Lei de Cotas: O acesso e a permanência de estudantes de escolas públicas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio de uma instituição federal de ensino do Paraná" que tem como instituição proponente a Universidade Estadual de Ponta Grossa. O Instituto Federal do Paraná é a instituição coparticipante do estudo. Segundo a proponente "o projeto tem como objetivo geral verificar quais as dificuldades e desafios dos estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas (egressos de escolas públicas, baixa renda, pretos/pardos/indígenas e com deficiência) acessarem e permanecerem no Instituto Federal do Paraná (IFPR). Trata-se de pesquisa quali-quantitativa. Na presente emenda são indicados novos documentos e suas inserções, especialmente no que concerne a novas estratégias, adequadas ao momento de pandemia em que se encontra a sociedade brasileira, para a coleta de dados e informações junto aos participantes.

#### Objetivo da Pesquisa:

GERAL: "Verificar quais as dificuldades e desafios dos estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas (egressos de escola pública, e/ou baixa renda e/ou pretos/pardos/indígenas e/ou com deficiência) acessarem e permanecerem no Instituto Federal do Paraná (IFPR).

ESPECÍFICOS:"

**Endereço:** Rua Emilio Bertolini, 54

**Bairro:** Cajuru

**CEP:** 82.920-030

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3888-5275

**E-mail:** cep@ifpr.edu.br





Comitê de Ética  
em Pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DO  
PARANÁ - IFPR



Continuação do Parecer: 4.725.559

- 1) Identificar se os estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas preenchem as vagas destinadas a eles pela instituição, bem como se os estudantes que as ocupam conseguem concluir os cursos técnicos;
- 2) Descrever as dificuldades apresentadas pelos diretores gerais dos campi pesquisados em atrair estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas para o IFPR;
- 3) Pesquisar as dificuldades percebidas pelos estudantes do IFPR para o ingresso e permanência de estudantes dos grupos contemplados pela Lei de Cotas;
- 4) Verificar qual a percepção dos gestores e de estudantes de primeiro ano do ensino médio de colégios estaduais sobre o IFPR, e identificar fatores que impossibilitaram o acesso destes à instituição".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**RISCOS DA PESQUISA:** "Os riscos desta pesquisa são: I) a quebra de sigilo, ou seja, alguém conseguir identificar os participantes; II) os participantes apresentarem dificuldades para compreensão do texto ou mesmo de acesso, em caso de pessoas com necessidades específicas; III) desconforto psicológico ao responder às perguntas". Como formas de minimização desses riscos a pesquisadora sugere/propõe: "I) tomará todos os cuidados para que nenhum participante seja identificado: o questionário não solicita identificação do participante, e o material não ficará ao acesso de pessoas que não façam parte da pesquisa (pesquisadora, orientador e coorientadora); II) explicará brevemente as questões e se colocará à disposição para dúvidas tanto na primeira abordagem quanto no recolhimento dos questionários respondidos. Em caso de estudantes com deficiência que dificulte a transmissão das informações (cegueira, surdez, intelectual ou outra), a autora avaliará com os mesmos qual a forma com a qual se sentem mais confortáveis em responder; III) enfatizará o caráter voluntário da pesquisa, e que o estudante poderá interromper o questionário a qualquer momento".

**BENEFÍCIOS:** Segundo a proponente: "Como benefícios, os resultados desta pesquisa podem ajudar a melhorar a forma de divulgação do IFPR para a sociedade, para que mais estudantes dos grupos prioritários se inscrevam e realizem a prova do processo seletivo do IFPR nos próximos anos. Da

**Endereço:** Rua Emilio Bertolini, 54

**Bairro:** Cajuru

**CEP:** 82.920-030

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3888-5275

**E-mail:** cep@ifpr.edu.br



Continuação do Parecer: 4.725.559

mesma forma, compreender como ocorre a integração social e cultural da instituição junto ao seu principal público”.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta de pesquisa apresenta relevância para os fins que se propõe.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados ao CEP/IFPR.

**Recomendações:**

**ATENÇÃO:**

Considerando as questões referentes ao COVID-19, o CEP/IFPR esclarece ou orienta que:

- da aprovação do protocolo de pesquisa por parte do comitê não decorre a obrigatoriedade da realização, de maneira imediata, da parte da pesquisa que envolve seres humanos;
- o cronograma da pesquisa pode ser alterado a qualquer tempo, desde que o(a) pesquisador(a) informe, antecipadamente, ao comitê a alteração por meio da Plataforma Brasil, via EMENDA. Portanto, dadas as condições atuais, orienta-se pela prorrogação da data da realização da etapa da pesquisa que envolve seres humanos, quando esta prever ou implicar contato físico, de maneira que seja realizada apenas quando nem o(a) pesquisador(a) e nem o(a) participante da pesquisa sejam colocados em risco.
- todos os(as) pesquisadores(as) devem evitar o contato físico com os participantes de pesquisa. Em caso de impossibilidade, devem realizar suas pesquisas de acordo com as recomendações de prevenção de contágio e transmissão de COVID-19, divulgadas pelos órgãos competentes;
- as novas etapas e suas formas de acesso as informações e/ou dados dos participantes, especialmente as presenciais, só poderão ocorrer com a total garantia de segurança a todos/as os/as envolvidos no estudo.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Comunicações:

- solicitar à secretaria do CEP/IFPR uma via do TCLE ou, quando for o caso, do TALE, com carimbo, sendo este o modelo reproduzido para aplicar junto aos participantes. Entrar em contato com a secretaria do CEP/IFPR pelo e-mail [cep@ifpr.edu.br](mailto:cep@ifpr.edu.br), informando o número do CAAE do Protocolo de Pesquisa. Pesquisadores que são servidores do IFPR podem solicitar o envio dos documentos

**Endereço:** Rua Emílio Bertolini, 54  
**Bairro:** Cajuru **CEP:** 82.920-030  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3888-5275 **E-mail:** [cep@ifpr.edu.br](mailto:cep@ifpr.edu.br)



Continuação do Parecer: 4.725.559

carimbados via malote;

- deve-se apresentar a este CEP relatórios PARCIAL (semestral - demonstrando fatos relevantes e resultados parciais do desenvolvimento da pesquisa) e FINAL, através da Plataforma Brasil (PB), conforme o modelo disponibilizado na página eletrônica do CEP/IFPR. O envio deve ser feito no modo: NOTIFICAÇÃO;

- solicitações que impliquem ALTERAÇÕES do projeto (alteração de instrumento de coleta de dados, comunicação de interrupção da pesquisa, inclusão de pesquisadores, pedido de prorrogação de prazo, entre outras) ou comunicação da ocorrência de eventos adversos devem ser enviadas no modo EMENDA. A Emenda, apresentada de forma clara e sucinta, deve ser enviada ANTES de que as modificações sejam colocadas em prática. Deve-se enviar, também, todos os documentos nos quais houver modificação, destacando nos documentos os trechos modificados. Atentar para a necessidade de alterações no cronograma;

- IMPORTANTE: a pesquisa deve ser realizada em acordo com o que consta e está previsto no Protocolo apreciado e aprovado pelo CEP/IFPR. Qualquer modificação realizada no projeto (inclusão de pesquisadores ou colaboradores, novos participantes, alterações em questionários, etc.) que chegue ao conhecimento do Comitê e que não tenha sido comunicada, antecipadamente e via EMENDA, e aprovada pelo CEP/IFPR, poderá resultar em parecer de NÃO APROVADO para o relatório do projeto e será comunicada aos órgãos responsáveis.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_ESTUDANTES_emenda_em_grifos_amarelos.doc	01/03/2021 16:46:19	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_E_RESPONSAVEIS_emenda_em_grifos_amarelos.doc	01/03/2021 16:45:52	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DIRETORES_emenda_em_grifos_amarelos.doc	01/03/2021 16:45:38	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_DE_PESQUISA_MARIA_LUIZA_emendas_em_grifos_amarelos.docx	01/03/2021 16:45:10	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito

**Endereço:** Rua Emilio Bertolini, 54  
**Bairro:** Cajuru **CEP:** 82.920-030  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3888-5275 **E-mail:** cep@ifpr.edu.br



Continuação do Parecer: 4.725.559

Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_MARIA_LUIZA_emendas_em_grifos_amarelos.docx	01/03/2021 16:45:10	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	termo_de_concordancia_SEED.pdf	01/04/2020 18:49:59	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	termo_de_concordancia_IFPR.pdf	01/04/2020 18:49:30	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Umuarama.pdf	01/04/2020 18:45:32	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Telemaco_Borba.pdf	01/04/2020 18:45:13	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Palmas.pdf	01/04/2020 18:44:49	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Paranagua.pdf	01/04/2020 18:44:25	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Jacarezinho.pdf	01/04/2020 18:43:57	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Ivaipora.pdf	01/04/2020 18:43:31	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Irati.pdf	01/04/2020 18:43:04	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito
Outros	Foz_do_Iguacu.pdf	01/04/2020 18:42:39	MARIA LUIZA KRAFT KOHLER	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 21 de Maio de 2021

Assinado por:  
**CLAUDIONEI CELLA PAULI**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Emilio Bertolini, 54  
**Bairro:** Cajuru **CEP:** 82.920-030  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3888-5275 **E-mail:** cep@ifpr.edu.br