

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

PABLO JONATHAN PRADO

**AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA RELAÇÃO COM O SABER
DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES NO
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CÂMPUS DE IRATI**

**IRATI
2022**

PABLO JONATHAN PRADO

**AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA RELAÇÃO COM O SABER
DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES NO
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CÂMPUS DE IRATI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, cultura e diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Luiz Stefenon.

**IRATI
2022**

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da UNICENTRO

P896p Prado, Pablo Jonathan
As percepções dos professores acerca da relação com o saber dos
estudantes na construção dos currículos escolares no Instituto Federal do
Paraná – Câmpus de Irati / Pablo Jonathan Prado. -- Irati, 2022.
xii, 180f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste,
Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em
Educação, 2022.

Orientador: Daniel Luiz Stefenon

Banca examinadora: Daniel Luiz Stefenon, Eduardo Augusto Ribeiro
Werneck, Geysa Dongley Germinari, Ana Cláudia Radis

Bibliografia

1. Instituto Federal do Paraná. 2. Relação com o Saber. 3. Currículo.
4. Recontextualização. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em
Educação.

CDD 370

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar essa sessão, agradecendo a minha família. Em especial à minha mãe, Maria Aparecida, a mulher mais forte e guerreira que já conheci nessa vida. Meu pai, Sony e o meu irmão, Patrick, por todo o apoio obtido nessa etapa tão importante dessa vida. Amo vocês!

De maneira muito especial, agradeço ao meu orientador, Prof. Daniel Stefenon, por ter acreditado em mim e aceitado o desafio de me orientar em uma Iniciação Científica, há 5 anos, sem nem mesmo me conhecer. Por acreditar em mim, mesmo quando nem eu acreditava. Dar-me o suporte necessário e, por, além de ser um profissional admirável, ser um grande amigo ao longo dessa trajetória juntos. Foi uma honra imensa ser seu orientando de IC e de mestrado.

Aos professores Eduardo Werneck e Geyso Germinari, pelas suas importantes contribuições nesse trabalho, desde a etapa de qualificação até o presente momento.

À Universidade, em especial ao PPGE da Unicentro e à CAPES por tornarem possível a realização dessa investigação. Obrigado, Prof^a Poliana Cardozo e Jamile Santinello, pela condução do programa e a todos os professores da pós-graduação em Educação. Além disso, agradeço ao Rangel, secretário do PPGE, por toda a ajuda durante esse processo de mestrado.

Aos meus professores do curso de Licenciatura em Geografia, Julio França, Karla Brumes, Marcelo Barreto, João Anésio Bednarz, Fernanda Ikuta, Alides Chemim Jr, Valdemir Antonelli, Wanda Pacheco Santos, Zaqueu Bobato, Gabriela Pinheiro, além dos professores, Luiz Carlos Basso e Andreza Freitas, que embora não tenham me dado aula, sempre conversamos nos corredores. Obrigado por me fazerem amar a Geografia e motivarem na carreira docente.

À diretora do IFPR – Câmpus Irati, Ana Radis, por abrir as portas da instituição e tornar possível a realização dessa pesquisa e também por toda a sua luta frente ao IF, a fim de construir uma instituição de ensino de excelência em Irati e região. Além disso, agradeço à equipe pedagógica do IFPR – Irati, Raphael Pagliarini, Ana Cláudia Marochi, Juliana Viecheneski e a todos que trabalham juntos, pelo empenho em fazer do IF uma instituição cada vez melhor.

Aos meus professores do Ensino Médio que ainda estão atuando no IFPR – Câmpus Irati, Osmar, Carla, Viviane, Juliano, Patrícia, Roger, Diego, Murilo, Maressa, Joaquim, Simara, Thalita, Francis, Cleverson, Arlindo, Valter. e Tiago. Aos professores que já não estão presentes na instituição, Hugo, Renata, Roberta, Vladson, Ana Paula, Rodrigo, Cleverton, Alcione, Juliana e Gláucia, que, por ironia do destino, viria a se tornar minha professora no mestrado. Além dos professores que passaram pelo IF por menos tempo, Ana Maria, Tiago e Ricardo. Saibam que todos vocês tiveram uma importância enorme na minha trajetória e vocês são os melhores profissionais em suas respectivas áreas. Admiro muito vocês! Obrigado por tudo!

Aos professores Ivo Felchak e Suzana Santos, meus supervisores de PIBID e Residência Pedagógica, por me ensinarem a ser um bom profissional e me incentivarem na carreira docente.

Por fim, agradeço aos meus amigos Fran, Leandro e Milena (o trio Média A), por fazerem do mestrado uma etapa muito mais divertida. Também aos meus amigos de graduação, Jaine, Carol, Fabiano, Josnei, Éverton, Cleiton, Geovane e Larissa, por trazerem leveza nessa etapa, e aos meus companheiros de luta, Elis, Priscila, Caio, Leila, Adélio, Andreia, Leonardo, Marcio, Luciane, Jéssica, Jussara, Jailton, Silvana, Andreia, Fabiano, Selber, Leo, prof. Michele e a todos que estiveram presentes nas lutas pela educação e por um Brasil mais digno.

“os filósofos, filósofas, cientistas sociais e humanistas devem colaborar com todos aqueles e aquelas que lutam contra a dominação no sentido de criar formas de compreensão do mundo que tornem possíveis práticas de transformação do mundo que libertem conjuntamente o mundo humano e o mundo não-humano”

Boaventura de Sousa Santos: “A nova Tese Onze”

TERMO DE APROVAÇÃO

PABLO JONATHAN PRADO

“AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA RELAÇÃO COM O SABER DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CÂMPUS DE IRATI”.

Dissertação aprovada em 16/12/2022 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof. Dr. Daniel Luiz Stefenon
(Orientador/UNICENTRO)

Prof. Dr. Eduardo Augusto Ribeiro Werneck
(Membro Titular/IFC)

Prof. Dr. Geyso Dongley Germinari
(Membro Titular/UNICENTRO)

Prof. Dra. Ana Cláudia Radis
(Membro Titular/IFPR)

IRATI-PR
2022

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

RESUMO

PRADO, Pablo Jonathan. **As percepções dos professores acerca da relação com o saber dos estudantes na construção dos currículos escolares no Instituto Federal do Paraná – Câmpus de Irati.** Orientador: Daniel Luiz Stefenon. 2022. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati/Guarapuava, 2022.

O ambiente escolar é bastante diverso e complexo, abrangendo um grande número de agentes, dentre eles, estudantes e professores. Cada um destes, pertence a um determinado contexto de origem, que por sua vez influencia na construção de suas visões de mundo, valores e relações com a escola. Nesse sentido, há várias culturas e, com isso, uma série de códigos que são aprendidos e incorporados pelos sujeitos nos mais variados contextos de vida. Em meio a isso, os docentes estão desenvolvendo o seu trabalho e realizando a construção dos currículos escolares nas suas mais variadas formas, seja o real ou documental. A presente pesquisa delimita a sua problemática a partir da busca em realizar uma primeira intersecção entre as teorias de Bernard Charlot e Basil Bernstein. O objetivo principal da investigação é compreender como a relação com o saber dos estudantes do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Câmpus de Irati influi nas escolhas curriculares docentes para o desenvolvimento do trabalho. Dessa forma, partindo de uma abordagem qualitativa de investigação, na qual foram utilizados como procedimentos metodológicos, entrevistas semiestruturadas e grupos focais, no desenvolvimento do projeto de pesquisa, a fim de compreender como a relação com o saber dos estudantes, como elemento destacado de seu contexto primário de socialização, influi sobre as escolhas docentes e a construção dos currículos na escola. Nesse sentido, a partir da intersecção entre as teorias de Bernard Charlot e Basil Bernstein, foi possível entender que as percepções dos estudantes afetam diretamente as escolhas curriculares docentes. Entretanto, destaca-se também que fatores como a estrutura da instituição são diferenciais que auxiliam no desenvolvimento do trabalho docente na aplicação de um currículo com maior ênfase nos discursos instrucionais.

Palavras-chave: Instituto Federal do Paraná; Relação com o Saber; Currículo; Recontextualização.

ABSTRACT

PRADO, Pablo Jonathan. **As percepções dos professores acerca da relação com o saber dos estudantes na construção dos currículos escolares no Instituto Federal do Paraná – Câmpus de Irati.** Orientador: Daniel Luiz Stefenon. 2022. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati/Guarapuava, 2022.

The scholar environment is very diverse and complex, where there exists a great number of agents like students and teachers. Each one belongs to a certain context of origin that helps them in the construction of their world visions, values and relations with the school. In that regard, many cultures exist and then a series of codes that are learned from the contexts and incorporated by the subjects in their life contexts. In the middle of that, the teachers are developing their work and doing the construction of the scholar curriculum, the real and the documental. This study delimits its research problem from the search to accomplish a first intersection between Bernard Charlot and Basil Bernstein's theories. The main goal of the investigation is to understand how the relationship with the knowledge of the students of the Federal Institute of Paraná - Campus of Irati influences the curriculum choices of the teacher in the development of their works. In that regard, under the structuralist research conception, using a qualitative research approach and methodological procedures as the semi-structured interviews and the focus group in the development of this research, the goal of this investigation is to debate how the Primary Context from Berstein influences in the relationship of the students, specially how the intersections between Charlot and Bernstein acts in the Pedagogical Discourse Model, mainly in the construction of the instructional discourse in scholar context. Besides that, it was found that the relationship with the knowledge of the IFPR students influences the curricular choices of the teachers. However, things like the structure of the institution are a differential and helps the teachers to apply a curriculum fundamented with more emphasis in instrucionals discourses.

Keywords: Federal Institute of Paraná; Relashionship with knowledge; curriculum; Recontextualization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de localização dos câmpus dos Institutos Federais do Paraná.....	53
Gráfico 1 – Grau de Formação dos docentes do IFPR – Câmpus Irati.....	57
Figura 2 - Modelo do Discurso Pedagógico de Bernstein.....	88
Figura 3 - Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP).....	90
Figura 4 - Fluxograma das intersecções entre Bernstein e Charlot em sala de aula.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das categorias de análise.....	33
Quadro 2 – Distribuição de servidores por função	56
Quadro 3 – Quantidade de Estudantes do IFPR – Câmpus Irati	58
Quadro 4 – Distribuição de vagas por cotas na seleção de entrada do IFPR	59
Quadro 5 – Concorrência IFPR – Câmpus Irati nos últimos 5 processos seletivos	61

LISTA DE ABREVIATURAS

CCP – Contexto Contextualizador Primário
CEFETs - Centros Federais de Educação e Tecnologia (CEFETs)
CRO – Campo Recontextualizador Oficial
CRP – Campo Recontextualizador Pedagógico
CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade
DI – Discurso Instrucional
DPO – Discurso Pedagógico Oficial
DPR – Discurso Pedagógico da Reprodução
DR – Discurso Regulativo
EFETs - Escolas Técnicas Federais
EMI - Ensino Médio Integrado
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
ESCOL - Educação, Socialização e Coletividades Locais
IFAM – Instituto Federal do Amazonas
IFPR – Instituto Federal do Paraná
IFS - Instituto Federal do Sergipe
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFTO – Instituto Federal do Tocantins
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PACE – Programa de Assistência Complementar ao Estudante
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PRONATEC - Plano de Acesso Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSS – Processo Seletivo Simplificado
SEED – Secretaria da Educação e do Esporte
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TAE – Técnico em Assuntos Educacionais
UFPR – Universidade Federal do Paraná
Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Contextualização da pesquisa	16
1.1.1	Estudos sobre currículo e os Institutos Federais	21
1.2	Encaminhamento metodológico da pesquisa.....	28
1.2.1	Instrumentos de investigação	29
1.2.2	Análise dos dados	32
1.3	Apresentação do texto.....	34
2	A REALIDADE INVESTIGADA	36
2.1	O modelo de ensino de nível médio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	36
2.2	Características e percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica no contexto dos Institutos Federais	43
2.2.1	Histórico e Organização do IFPR.....	52
2.3	O Câmpus de Irati.....	54
2.4	Seleção de entrada.....	58
3	REFERENCIAL TEÓRICO	64
3.1	A relação com o saber	64
3.1.1	Aspectos gerais da teoria da Relação com o Saber	64
3.1.2	Sucesso e fracasso escolar	66
3.1.3	O sujeito da Relação com o Saber e suas expectativas	70
3.1.4	O saber e as figuras do aprender.....	73
3.2	Modelo do discurso pedagógico e currículo	78
3.2.1	O currículo na visão de Bernstein	78
3.2.2	Teoria dos Códigos em Bernstein	81
3.2.3	Modelo do discurso pedagógico.....	83
3.3	Intersecções entre Bernstein e Charlot: as categorias de análise da pesquisa	92
4	SÍNTESE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	100
4.1	O perfil dos estudantes do IFPR – Câmpus Irati e sua relação com o saber na visão dos professores	100
4.1.1	As expectativas de futuro e visão de mundo dos estudantes.....	109
4.1.2	Desejo e mobilização de aprender	114
4.1.3	Figuras e representações do aprender.....	120

4.2 A questão da seleção de entrada: sorteio x prova	124
4.3 As escolhas curriculares e o trabalho docente no contexto do IFPR – Irati	131
4.3.1 Códigos elaborados e códigos restritos.....	132
4.3.2 As configurações dos discursos pedagógicos em sala de aula.....	137
4.4 A estrutura do IF na construção de relações com o saber mediadas por códigos elaborados	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS.....	175

1 INTRODUÇÃO

Parte do interesse na temática da pesquisa em abordar o Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Câmpus de Irati, advém das minhas vivências enquanto estudante de nível médio da instituição¹. Nessa condição, frequentei o IF entre os anos de 2013 e 2015, concluindo o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. A partir desse recorte, essencialmente subjetivo, é possível afirmar que se trata de uma instituição de ensino de caráter diferenciado das demais. Nesse sentido, mostrou integrar o ensino básico regular e a Educação Profissional e Tecnológica, qualificando seus estudantes como cidadãos e preparando-os, ao mesmo tempo, para o mundo laboral, de modo a fornecer uma visão mais ampla dos processos que envolvem o trabalho.

Ao longo dos três anos frequentando o IFPR – Câmpus Irati, foi notável que houve um acentuado crescimento em um curto período. Como estudante da primeira turma de nível médio da instituição, presenciei a saída do Instituto Federal em Irati da condição de Núcleo Avançado para ser alçado ao status de Câmpus, no 23 de abril de 2013. Curiosamente, essa mudança de ocorreu cerca de dois meses após o início das aulas do curso Técnico em Informática Integrado ao Médio, as quais tiveram seu início em 19 de fevereiro de 2013. Além disso, como parte desse processo que circunda toda instituição em estágio inicial, enfrentei, enquanto estudante, uma série de dificuldades, devido ao fato de que muitas das estruturas que hoje existem na instituição ainda estavam em construção. Entretanto, ressalto que pude acompanhar uma fração do crescimento do IFPR, ao ver também ingressar a primeira turma do curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio, no ano de 2014, bem como, a turma seguinte do curso de Informática e as turmas de nível médio de Agroecologia e Informática em 2015. Ademais, pude presenciar também a implementação do primeiro curso em nível superior da instituição do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Além disso, embora houvessem dificuldades, principalmente ligadas ao que diz respeito ao espaço físico, é possível destacar os esforços da instituição em sempre buscar fornecer uma condição especial para qualquer estudante ali permanecer. Dentre essas, ressalta aqui a assistência estudantil, espaços físicos, atendimento aos estudantes, projetos de extensão e afins. Nesse cenário, pouco a pouco, novos professores eram contratados e, junto deles, outros

¹ Peço licença ao leitor e à leitora, para efetuar a escrita dessa parte introdutória em primeira pessoa, ao menos nesses parágrafos do tópico “Introdução”. A utilização desse recurso se dá com a finalidade de me expressar de uma forma mais clara e que o (a) traga mais próximo das minhas experiências que, por sua vez, corroboraram na construção dessa dissertação, desde a sua concepção até toda a produção.

importantes profissionais começavam a ingressar na instituição, como assistente social, psicóloga, assistentes de alunos, pedagogas, técnicos de laboratório, bibliotecários, e etc., aumentando a equipe do IFPR. Dessa forma, era oferecido aos estudantes todo o auxílio necessário para a continuidade dos estudos, levando em conta as frentes de atuação da instituição, pautadas no ingresso, permanência e êxito. Diante disso, posso afirmar que as experiências que passei no IFPR – Câmpus Irati foram únicas, ao me exigirem muito esforço, promoverem a mobilização e a participação em atividades para além das aulas regulares, as quais auxiliariam, inclusive, na minha própria trajetória acadêmica, *a posteriori*.

As vivências no Ensino Médio contribuíram para o meu ingresso no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, em 2016. Durante esse período que configurou a minha trajetória de vida acadêmica na graduação, tive meus primeiros contatos com o campo da Educação no primeiro ano, ao ingressar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Esse importante marco na minha vida universitária despertou, pouco a pouco, o interesse pelos estudos educacionais, levando à realização da minha primeira pesquisa de Iniciação Científica no ano de 2017.

A motivação para a investigação adveio por meio da atuação, enquanto pibidiano, em uma escola pública estadual do Município de Irati, a qual carregava a peculiaridade de dividir o mesmo espaço físico que um tradicional colégio particular iratiense. Tal situação gerou uma grande inquietação em mim, uma vez que existiam, naquele espaço, significativas diferenças e desigualdades, tendo em vista a existência de sujeitos substancialmente diferentes, provenientes das mais diversas classes sociais. Diante disso, havia a convivência desses diversos atores sociais em um ambiente que trazia consigo diversas contradições, do ponto de vista social e educacional. Embora essa investigação tenha se encerrado um ano depois, em 2018, continuou marcante em minha trajetória acadêmica, até os dias de hoje.

Posteriormente, no ano de 2018, com a finalidade de experimentação e, principalmente pelo fato de eu possuir certa ligação com o meio artístico, tendo em vista as minhas paixões pelas artes, realizei uma investigação com o objetivo de buscar aproximações e intersecções entre os campos da Geografia e da Arte no Ensino de Geografia. Contudo, apesar da minha satisfação em pesquisar sobre essa temática, principalmente pelo potencial crítico dessas duas importantes áreas do conhecimento, as quais envolvem, em especial, a área da cultura, substancial em ambos os campos, o interesse pela primeira temática ficou mais latente dentro de mim. Parte disso, pela identificação que tinha com a questão da tensão entre a igualdade e a diferença, como também, por vivenciar realidades diferentes que me instigavam a realizar novas pesquisas.

Além disso, no mesmo ano de 2018 e, portanto, concomitantemente com a segunda pesquisa de Iniciação Científica, após a minha participação no PIBID, iniciei a minha participação no programa Residência Pedagógica. Fato esse que considero programa como outro importante marco na vida acadêmica, ao proporcionar vivências importantes enquanto professor em estágio inicial de formação.

O trabalho, dessa vez, ocorreu em dois colégios públicos do Município de Irati-PR em localidades completamente opostas na região, apresentando com realidades substancialmente diferentes. De um lado, o Colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira, considerado o maior colégio do Município, tendo com uma ampla estrutura física que conta com laboratórios, quadra e espaços dos mais diversos para os estudantes. Segundo relatos da professora que me supervisionou no programa Residência, é um colégio que possui um alto índice de procura por parte dos pais e dos próprios estudantes. No Colégio Xavier ficaram concentradas a maior parte das intervenções do meu grupo no programa Residência. Do outro lado, o Colégio Estadual João de Mattos Pessoa, o qual se tornou, em 2020, colégio cívico-militar, localizado na periferia iratiense, possuía uma estrutura física mais modesta, com menos laboratórios, salas e estudantes. Esses últimos, oriundos de contextos de maior vulnerabilidade social. Lá, junto com os demais residentes, desempenhei ações mais pontuais.

Após a conclusão do meu curso no final de 2019, em meados 2020 iniciei os meus trabalhos como docente na Secretaria de Educação de Esporte do estado do Paraná (SEED), na condição de professor temporário, por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS). Curiosamente, atuei como docente nos mesmos dois colégios em que participei, enquanto fazia parte do programa Residência Pedagógica (Colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira e Colégio Estadual João de Mattos Pessoa). Entretanto, dessa vez, as minhas aulas enquanto professor de Geografia se concentraram majoritariamente no Colégio João de Mattos.

Perante essa condição, ficaram, ainda mais evidentes, durante o período pandêmico da COVID-19, as desigualdades educacionais entre diferentes contextos. Nessa perspectiva, nem todos os estudantes tinham acesso a bens, como conexão com internet e afins, para fortalecer o seu capital cultural e suas relações com o saber e o conhecimento escolar. Dessa forma, havia restrições muito significativas às experiências educativas desses estudantes. De um lado, trabalhava-se com abordagens das mais diversas, metodologias ativas e aulas, as quais considero que atingiam um maior nível de profundidade conceitual. Do outro, a orientação era de preparar material apostilado para que os estudantes tivessem acesso ao conhecimento. Nesse contexto, poucos estudantes tinham acesso à internet, por exemplo, a fim de auxiliar na compensação do déficit causado pela pandemia na educação brasileira. Diante disso, foi

possível perceber, cada vez mais, a importância da presença do professor em sala, a qual não foi possível durante o período pandêmico, o que trouxe grandes dificuldades, sobretudo na escola pública brasileira.

Tendo em vista tantas realidades contrastantes e as experiências acadêmicas que vivenciei, foi possível perceber que, em diferentes contextos se estabelecem relações das mais diversas com o saber e com a escola. Além disso, nela se aprende muito mais do que é ensinado em sala. Nesse sentido, em diferentes lugares, a aula, o nível de exigência conceitual, o repertório de experiências educativas disponíveis aos estudantes, e o que se espera deles e valor atribuído à escola são completamente diferentes. Isso, por sua vez, tem ligação com os contextos e influenciam nas relações, nas pedagogias aplicadas em sala, nas experiências pedagógicas e nas construções dos currículos escolares.

1.1 Contextualização da pesquisa

A escola na contemporaneidade é uma instituição social que, em essência, lida diretamente com a questão da cultura (FORQUIN, 1993; SACRISTÁN, 1995; ARENDT, 2000; SANTOS, 2011). Dentre os diversos temas e tópicos que compõem a arena do complexo debate acerca dos sentidos da educação pública, na atualidade, destacam-se as tensões entre os mundos da cultura institucionalizada sob a forma de currículo e as diversas condições e espacialidades que sustentam as experiências sociais e culturais em diferentes contextos (PRADO e STEFENON, 2021).

Na seara desse debate, pode-se afirmar que o ambiente escolar é bastante complexo e diverso, palco das ações e tensões daqueles que o compõe. Diante disso, há constantemente um currículo sendo construído, uma vez que, no entendimento das teorias de currículo contemporâneas, tudo que se faz na escola é currículo. Isso, por sua vez, vale para todas as fases, estendendo-se desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, etapa na qual há uma notória preocupação e preparação para o mercado de trabalho, marcando um período de transição para a continuidade nos estudos, seja em uma universidade, ou a ida direta para o mundo laboral.

No Município de Irati, localizado no interior do Paraná, destaca-se o Instituto Federal do Paraná como uma importante instituição de ensino, onde são ofertados cursos de nível Médio Integrado e superior para a comunidade. O IFPR está presente no Município desde o ano de 2010, tendo a sua primeira turma de Ensino Médio Integrado instituída no ano de 2013. Desde então, pelo fato de a instituição possuir uma boa estrutura e contar com professores e

profissionais com alto grau de formação, percebe-se que ela começou a atrair diversos estudantes provenientes de famílias que buscavam uma formação com caráter diferenciado. Com isso, por meio de um processo de seleção de entrada, tem-se como hipótese que os estudantes que já traziam consigo um histórico de maior envolvimento com o seu processo de escolarização, trouxeram esse “capital cultural”, conforme diz Bourdieu (1970). Nessa perspectiva, carregam consigo visões e comportamentos que influenciam a sua relação com a escola, o estudo e o valor atribuído ao conjunto de saberes ofertados pela instituição escolar em suas vidas.

Sobre essa questão, acompanhavam-se as formulações de Bernard Charlot (1996) que, em suas pesquisas acerca da relação com o saber entre os jovens de regiões periféricas da França, chegou ao resultado de que aqueles que vinham de uma classe social menos privilegiada possuíam uma relação de maior ambiguidade com a escola. Isso ocorre em função das expectativas depositadas pelos jovens, quanto à sua emancipação social e cultural. Nesse sentido, é possível dizer que o estudante pertencente à periferia, muitas vezes, não encontra sentido no conhecimento escolar apresentado nos currículos e documentos oficiais. Diante disso, podem-se apontar algumas possíveis razões para esse fenômeno. Dentre elas, pode ser apontado um distanciamento entre os artefatos culturais oferecidos pela escola, evidenciando uma cultura escolar completamente diferente e que entra em um choque muito abrupto com a cultura que o estudante carrega dos seus contextos de origem. Além disso, outra razão pode ser a existência de necessidades extraclasse, inerentes à sua condição social, como o imediatismo pela busca por emprego, a luta pela obtenção de uma vida melhor ou ainda por estar em uma condição de fracasso escolar.

Aliando-se a esse debate, Libâneo (2012) traz a sua tese acerca do acesso aos saberes oferecidos pela escola. Segundo a sua visão, os indivíduos que gozam de uma posição mais privilegiada na sociedade tendem a possuir um vínculo com a escola por causa da sua função essencial de transmissão de conhecimentos. Isso não ocorre por acaso, uma vez que há a tendência de que esses estudantes possuam um suporte mais sólido por parte da família. Desse modo, tendem a ter uma maior facilidade na compreensão da dinâmica do ambiente escolar, obtendo assim mais vantagens do ponto de vista educacional e, por sua vez, conquistando melhores resultados. Assim, a escola desse aluno ou dessa aluna acaba sendo planejada para atender a sua função precípua, a transmissão de novos conhecimentos e da linguagem científica.

Sacristán (1995), adicionalmente, traz a ideia de que existe uma “declaração de intenções” e o “currículo real”. O primeiro é expresso pelos documentos oficiais e guia o professor, dizendo o que deve ser ensinado pelo professor e pela escola. O segundo, por sua

vez, é aprendido conforme a vivência dos estudantes no meio escolar, compreendido como aquilo que está nas entrelinhas do processo de escolarização e indo além de que está documentado e deve ser ensinado. Nessa perspectiva, é expresso, muitas vezes, pela própria pedagogia do professor acerca do que e como o estudante deve aprender, bem como, de outros ritos que fazem parte do ambiente escolar e que consistem em um currículo oculto. Desse modo, não apenas conceitos são ensinados, mas coisas que vão além da escola, aprendidos a partir dela própria. Em virtude disso, é possível afirmar que a instituição escolar está constantemente produzindo currículo. Sob essa ótica, pode-se afirmar que a relação dos estudantes com o saber pode influenciar os docentes nas construções dos currículos em sala.

Para melhor compreender a influência da relação com o saber no trabalho docente, recorre-se a Basil Bernstein (1996), a fim de fazer essa intersecção. Em sua visão, as experiências dos indivíduos no Contexto Contextualizador Primário (a família e comunidade) influenciam diretamente no Campo Recontextualizador Pedagógico, o campo onde a atividade escolar se realiza. Sob essa ótica, a produção dos currículos escolares pode ser entendida como uma sucessão de movimentos de retirada dos saberes disciplinares de seu ambiente de produção e sua posterior realocação em contextos de reprodução. Ao longo desse processo, chamado por Bernstein (1996) de recontextualização, os discursos instrucionais são refocalizados e inseridos dentro de uma lógica e princípios formativo-regulativos pretendidos pela escola. Diante disso, leva em conta as diferentes expectativas dos sujeitos e suas respectivas posições dentro do espectro das relações sociais de classe. Nessa perspectiva, os currículos escolares, especialmente para Bernstein (1996; 1999) e Charlot (1996; 2000), são artefatos culturais construídos a partir de um conjunto de linhas de tensão, desde as que têm origem nos âmbitos institucionais até as que resultam da força dos contextos nos quais se realizam.

Perante esse cenário, a problemática e o objetivo central da investigação, constituíram-se na busca por compreender como a percepção dos professores acerca das representações que possuem a respeito da relação com o saber dos estudantes do IFPR – Câmpus de Irati atuam sobre as suas escolhas curriculares e afetam a construção do currículo dentro da escola. Para isso, recorre-se à intersecção entre as sociologias da educação propostas por Basil Bernstein e Bernard Charlot, como fundamentos para a compreensão acerca dos mecanismos que regem o trabalho dos professores da instituição. Além disso, busca-se compreender as especificidades do currículo do IFPR e as suas nuances, analisar como a estrutura influi nas condições de desenvolvimento do trabalho docente e também a existência de flexibilidade no currículo docente e as suas possibilidades de trabalho.

Como apresenta-se nos objetivos, a pesquisa concentra o seu foco nas questões do nível Médio. No caso do IFPR, não é colocada a discussão de Ensino Médio regular. Contudo, o debate acerca dos Institutos Federais permeia os terrenos da discussão de uma das etapas mais debatidas no âmbito da escolarização no Brasil. Nora Krawczyk (2011) traz esse assunto à tona em seu texto, apresentando as dificuldades ainda existentes nesta etapa de formação dos jovens, fruto de uma raiz histórica, de uma democratização tardia do acesso à esta etapa de escolarização. Junto disso, acompanham-se as mudanças sociais ocorridas em virtude das demandas da industrialização e do mundo laboral, a partir da segunda metade do século XX.

Para alguns estudantes, cursar essa etapa, historicamente, sempre foi algo natural, uma vez que possuem as condições necessárias para desempenhar seus estudos. Diante disso, possuem investimentos advindos da família, no capital cultural desses sujeitos, bem como, motivação para seguir na escola e empreender esforços nas suas formações. Para outros, esse prosseguimento dos estudos não é tão simples de ocorrer, visto que, muitas vezes, estão diante de contextos que impõem maiores obstáculos nas suas formações. Sob essa ótica, acabam sendo materializados em forma de necessidades extraescolares, as quais acabam tendo, frequentemente, um caráter muito mais imediatista em suas vidas. Dessa forma, fazem esses jovens desenvolverem um olhar mais negativo sobre a escola, fazendo-os não enxergar nela uma possibilidade de melhorar de vida. Nessa perspectiva, eles não veem na instituição escolar um modo a atingir uma possível ascensão social pelo caminho dos estudos, desmobilizando-os e fazendo, assim, com que não encontrem um sentido na escola.

Todas essas questões apontadas ao longo do texto trazem à discussão o papel do Ensino e o que ele deve priorizar: competências profissionais ou conhecimentos gerais. Em meio a esse contexto caótico, entra a discussão acerca da Educação Profissional e Tecnológica, como parte do debate acerca do Ensino Médio e a concepção histórica de nível médio no Brasil, marcada sobretudo pela dualidade com o ensino propedêutico, para as elites, e a educação profissional, para as camadas mais populares. Perante esse embate, tem-se no ano de 2008 a criação do Instituto Federal do Paraná, como parte da Rede Federal e Educação Profissional, Científica e Tecnológica. De acordo com o Ministério da Educação:

Uma das características centrais da formação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal) foi a implantação de uma nova concepção sobre o papel e a presença do sistema de ensino federal na oferta pública da educação profissional e tecnológica. Essa característica se materializa no desenho de um novo padrão de instituição, os denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais ou IFs), estruturados a partir dos vários modelos existentes e da experiência e capacidade instaladas especialmente nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), nas escolas técnicas e

agrotécnicas federais e nas escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Foram, assim, criados a partir das antigas instituições federais de EPT por intermédio de adesão destes ao modelo proposto pelo Ministério da Educação, conforme pode ser observado no art. 5º de sua lei de criação: Lei nº 11.892/2008. (BRASIL)

Os Institutos Federais, assim como outras instituições, videntes os CEFETs, trabalham com a ideia do Ensino Integrado, visando promover, ao mesmo tempo, a formação cidadã e profissional, de forma integrada. Sob essa ótica, na medida em que busca formar profissionais mais humanizados, prontos para o mundo de trabalho e para a vida como um todo, objetiva-se, também, formar um cidadão/profissional formado, que seja um sujeito capaz de ser um agente de promoção de transformação social (PACHECO, 2008). Entretanto, embora seja considerado por muitos como um modelo de sucesso, há o argumento, por parte de críticos ao modelo IF, de ser uma escola que demanda um elevado nível e investimentos por parte do Estado. Todavia, embora haja o contraponto, parte-se do entendimento de que para se promover uma educação de qualidade, seja qual for a modalidade, demanda-se investimentos.

Além disso, diante do grande desafio de lidar com uma cultura dinâmica instaurada nos dias de hoje, fruto do advento das tecnologias da informação, aumenta-se a dificuldade de atrair esse jovem para a sala de aula. Nesse sentido, os professores necessitam buscar novas formas de construir um currículo, de modo a aliar essas duas culturas, visando uma maior integralidade curricular. Dessa forma, trazendo as tecnologias da informação para a sala de aula, ao mesmo tempo em que incentiva aspectos essenciais do ensino, como a leitura, por exemplo, ao reconhecer como um instrumento poderoso a fim de que haja um aprendizado significativo.

Por esses desafios, faz-se importante pensar no professor, em seu trabalho e como seleciona e faz as suas escolhas curriculares para esses jovens, e assim, os ensina a pensar conceitualmente na construção dos currículos escolares. Desse modo, faz-se importante compreender modelos de Ensino Médio como o do IFPR, capazes de aliar essa cultura da tecnologia, visando a preparação para o mundo do trabalho, sob uma perspectiva cidadã. Em especial, para se pensar nas discussões acerca da Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, bem como, no objeto de investigação.

Tendo em vista essa pequena contextualização, o embasamento teórico principal da pesquisa se dá pela utilização de dois autores principais, Basil Bernstein e Bernard Charlot. O primeiro trabalha com a teoria do *Modelo do Discurso Pedagógico*, na qual ele traz elementos importantes como a teoria dos códigos, a relação entre discursos instrucionais e regulativos e a recontextualização, como um processo central na construção dos currículos na escola. Já Charlot trabalha com a teoria da *relação com o saber*, na qual busca compreender como os estudantes estabelecem suas relações com a escola e o conhecimento escolar.

Ambos os autores fazem uma análise de estrutura social, permitindo assim, o entendimento da pesquisa e auxiliando na compreensão do objeto de investigação. Charlot faz um estudo, considerado por muitos como quase psicológico, centrado no indivíduo. Nessa perspectiva, o autor foca em como é construída a sua relação com o saber e com a escola, inferindo o seu entendimento sobre os seus desejos, o que o mobiliza, expectativas de futuro e etc. Bernstein, por sua vez, auxilia trazendo as relações que constroem os currículos na sala de aula e afetam as escolhas dos professores na escola, e como essas se convertem em diferentes códigos pedagógicos para os estudantes. Com isso, acredita-se que ambos os autores possuem um diálogo interessante e que são capazes de fornecer subsídios para a compreensão da investigação.

1.1.1 Estudos sobre currículo e os Institutos Federais

Os estudos acerca da temática do currículo ganham maior espaço na educação a partir da década de 1920 e possuem duas marcas bem características: a pluralidade e a não consensualidade dos seus autores. Nessa perspectiva, existe uma infinidade de olhares e concepções a respeito do que é o currículo, ganhando em si um aspecto multifacetado e uma série de visões sobre quais devem ser as competências que o currículo deve abranger (LOPES e MACEDO, 2011; STEFENON, 2017).

Entretanto, mais do que pensar em um conceito unificado acerca do que significa o currículo, os estudos dessa temática estão mais preocupados com “o quê” é ensinado, carregando consigo o caráter de seletividade. Por meio dele, há a escolha das experiências educativas a serem pensadas e oferecidas aos estudantes (LOPES e MACEDO, 2011; SILVA, 2019; STEFENON, 2017). Todavia, segundo Lopes e Macedo (2011), esse caráter de seletividade não foi sempre da mesma forma, ganhando corpo, especialmente após 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, em virtude da crescente industrialização que vivia o país naquele momento histórico. Nessa perspectiva, deu-se início aos estudos sobre currículo no contexto brasileiro. As autoras ainda complementam que

Num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade. Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis (idem, p. 21).

Sob essa ótica, os debates acerca do currículo se voltam em torno de uma função utilitarista, aliados também às demandas sociais do período. A respeito disso, pode-se afirmar que houve diversas fases de estudos acerca dessa temática, ao longo da história. Contudo, Silva (2019) traz à arena do debate o destaque a três grandes grupos de teorias de currículo: as teorias *tradicionais*, *críticas* e *pós-críticas*. De acordo com Stefenon:

Cada um desses grupos de teorias expressa não somente uma descrição de uma dada realidade – neste caso a da realidade curricular – mas também representam determinadas temporalidades e espacialidades específicas. É por essa razão que, mais do que descrever um objeto, inaugurando tradições e práticas específicas, sempre em conexão com os valores e utopias de cada tempo (STEFENON, 2017, p. 19).

O primeiro grande grupo compreende as teorias *tradicionais*, contando com fortes nomes, *videm* Bobbitt e Tyler, ante um movimento que ganhou bastante força em meio ao contexto histórico do taylorismo, compreendendo a crescente industrialização nos Estados Unidos, conhecido como *eficientismo*. Daqui, destaca-se um caráter fabril desse modelo curricular aplicado na escola, no qual o currículo é concebido como um instrumento de controle social. Qualifica-se, dessa forma, por desejar promover a socialização do jovem estadunidense, de forma que o paradigma da industrialização não trouxesse quaisquer possíveis rupturas sociais, levando a um clima de cooperação na sociedade. Além disso, o *eficientismo* acaba sendo visto como uma defesa do conteúdo científico, sob uma ótica associada à administração escolar, baseado na eficácia, eficiência e economia (LOPES e MACEDO, 2011).

Todavia, no mesmo contexto histórico e sob viés considerado mais progressista, tem-se Dewey com o seu foco centrado na resolução dos problemas sociais (LOPES e MACEDO, 2011). Na sua perspectiva, ele vê que os currículos escolares deveriam se organizar em função dos interesses dos estudantes. Dessa forma, visava a construção de uma sociedade democrática, caracterizando uma resposta pedagógica, de modo a contrapor a visão do setor produtivo, o qual tinha uma concepção curricular mais fabril e operacional (STEFENON, 2017). Além disso, seus princípios foram essenciais nas reformas educacionais brasileiras dos anos 1920, por parte dos escolanovistas.

O complexo debate entre os autores foi paulatinamente sendo reformulado nas discussões acerca das teorias de currículo. Sob essa ótica, há a apropriação de novas ideologias e estudos sobre as colaborações desses autores (LOPES e MACEDO, 2011; SILVA, 2019; STEFENON, 2017). Diante desse percurso intelectual e com um contexto de grandes agitações e transformações sociais da década de 1960, em meio ao avanço do capitalismo industrial, tem-se também o aumento das desigualdades sociais. Nesse sentido, expunha o caráter excludente

de um sistema que privilegiava e segregava alguns indivíduos em detrimento de outros. Além disso, diante de um período marcado por grandes conflitos geopolíticos, os quais carregavam consigo metanarrativas que buscavam explicar o mundo, surgem as chamadas teorias críticas.

Como o próprio nome já sugere, as teorias críticas buscavam criticar a organização curricular até então construída e vigente. Sob essa ótica, Silva (2019, p. 30) afirma que “as teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”. Desse modo, elas buscavam não apenas entender os modelos até então vigentes, mas compreender no seu radical o pensamento que dá sustentação às ideologias de dominação presentes no currículo. Alguns importantes expoentes desse movimento das teorias de currículo são Bourdieu, Passeron, Althusser, Young, Baudelot, Establet, e, no Brasil, Paulo Freire (SILVA, 2019).

Por outro lado, o mundo continuou passando por profundas transformações e, desse modo, as metanarrativas começam a cair por terra, dando maior espaço para as subjetividades nos currículos, diante de um movimento denominado teorias *pós-críticas*. A partir desse momento não existe apenas uma identidade ou uma utopia, mas dá-se lugar a identidades e a utopias, em um movimento de profundas lutas e ideologias. O debate acerca da tensão entre a igualdade e da diferença ganha um espaço ímpar e passa a ser valorizado na tônica dessa discussão. Esse movimento pode ser expresso pela ideia de Santos, na qual ele afirma que

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

A partir do excerto trazido pelo autor, ao refletir sobre tensões como a igualdade e a diferença, trazendo para a arena do debate as subjetividades, tem-se uma ilustração da luta das teorias *pós-críticas*. Desse modo, ao acreditar que um currículo pautado nessas questões, aparentemente contraditórias, mas complementares em essência, tem-se a possibilidade de pensar na construção de um currículo capaz de empoderar os sujeitos e frear o ciclo das desigualdades. Sobretudo, em um contexto como o brasileiro, marcado pelas vísceras das injustiças sociais de todas as ordens existentes no país. Nesse movimento, ganham espaço as epistemologias feministas, decolonial, o currículo multicultural, entre outras. Diante disso, são construídas várias visões de mundo em um currículo centrado nos indivíduos, sintetizando os estudos acerca do currículo.

Por outro lado, os estudos acerca dos Institutos Federais são relativamente recentes, tendo em vista que eles foram fundados em dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892. Ou seja, desde a sua fundação até o presente recorte investigativo, no ano de 2022, totalizam-se 14 anos de atividades. Entretanto, as discussões acerca do seu modelo de ensino e toda a sua contextualização fazem parte de um debate mais antigo, especialmente, no que diz respeito à EPT, produzindo também discussões acerca do currículo dessas instituições e como ele é aplicado.

Nessa perspectiva, antes de adentrar nas propostas curriculares dos IFs, destaca-se que o contexto do Ensino Médio brasileiro é marcado, historicamente, por uma dualidade entre o ensino propedêutico, para os filhos das classes dominantes, e o ensino técnico, para os filhos da classe trabalhadora. Em essência, o ensino propedêutico é aquele em que se tem uma educação de início para uma especialização *a posteriori*, caracterizada por abordar conteúdos e atividades de maior trabalho intelectual para os filhos das classes dominantes. Já o ensino técnico se caracterizava por valorizar conhecimentos de caráter mais operacional, em detrimento dos saberes tradicionais para os filhos da classe trabalhadora, menos favorecidos do ponto de vista social (MORAES, et al., 2021; NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2018; RAMOS, 2014). Nesse sentido, todo esse modelo educacional construiu um modelo corroborando com a visão de Libâneo (2012) acerca da perversa dualidade na educação brasileira, em que, segundo o autor, há uma escola feita para as elites e uma para as camadas mais populares.

Essa característica, social e desigual, fica mais evidente, em virtude das necessidades dos jovens para com as suas demandas imediatas da vida. Diante disso, os filhos da classe trabalhadora, em geral, possuem a necessidade de ingressar cedo no mercado de trabalho, seja para auxiliar financeiramente a sua família, ter maior autonomia na vida, entre outras questões pertinentes à sua psiquê (KRAWCZYC, 2011). Por consequência, isso traz reflexões acerca do currículo, como também em relação ao Ensino Médio, como já trazido por Krawczyk (2011) no tocante ao que essa etapa deve priorizar. Nessa perspectiva, têm-se os Institutos Federais como parte importante dessa discussão, uma vez que trazem consigo a proposta do Ensino Médio Integrado (EMI).

Os Institutos Federais são um dos principais expoentes do EMI, ao carregar consigo as características do ensino propedêutico e do ensino técnico, ao buscar promover a formação técnica e cidadã ao mesmo tempo, de forma integrada e indissociada (LINS e MAGALHÃES, 2019; PACHECO, 2012). Desde 2007, esse modelo de ensino vem em expansão no país, especialmente após a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa

Brasil Profissionalizado, criado por meio do Decreto nº 3602 de 2007, o Plano de Acesso Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado por meio da Lei nº 12.513/2011, e, especialmente, a criação dos próprios Institutos Federais em 2008.

Entretanto, embora seja um importante expoente dessa modalidade de Ensino Médio, ainda existe, de acordo com Lins e Magalhães (2019), uma baixa adesão de estudantes nessa modalidade no Brasil. Os autores colocam que, até 2012, havia uma quantidade de aproximadamente 14% matriculados na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica e, em 2015, esse número era de aproximadamente 9%. Índices esses que podem ser considerados baixos, levando em conta que em alguns países europeus, por exemplo, esse percentual chega a aproximadamente 70%.

Esses índices podem ilustrar o que apontou Hollanda (2006) para a existência de uma tradição brasileira, herança do período escravocrata, de que os melhores empregos e posições sociais eram adquiridos mediante apenas ao ingresso em cursos de nível superior. Isso se reflete também no que traz Lins e Magalhães (2019), quando apontam, nessa mesma perspectiva, que os brasileiros tendem a buscar nas instituições da Rede Federal de ensino, formas de facilitar o ingresso no Ensino Superior, visando as melhores posições na hierarquia social. Desse modo, está presente, também, numa das funções da escola que, de acordo com Crahay (2013), é a distribuição dos papéis sociais.

Todo esse efeito ilustrado se deve por alguns fatores primordiais: a infraestrutura e, principalmente, os docentes da Rede Federal, os quais, em geral, possuem uma melhor qualificação em relação aos das redes estaduais de ensino, que oferecem cerca de 75% da oferta do Ensino Médio. Dessa forma, os Institutos Federais, acabam sendo vistos, muitas vezes, como uma ponte para o Ensino Superior. Isso pode ser melhor explorado pelos dados trazidos por Dutra et al. (2019), referentes ao período entre 2011 e 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esses resultados apontavam para um crescente aumento nas médias de desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que as instituições federais superaram as médias de diversas instituições estaduais e particulares, em todas as competências. Nesse sentido, os IFs ganharam um destaque positivo aos olhos da população que desejava matricular seus filhos no Ensino Superior, o que não significava, necessariamente, que houvesse um entendimento acerca da função social dos Institutos Federais. Além disso, ao mesmo tempo que acentuou a competição entre as instituições de ensino em todas as esferas (DUTRA; COELHO; DUTRA, 2019).

Esses números também podem apontar para uma tendência de uma lógica semelhante, em algum grau, com a dinâmica existente nas escolas particulares, em que há a busca por parte

dos pais visando uma melhor posição na distribuição dos papéis sociais. Contudo, os Institutos Federais possuem uma função social muito mais ampla do que servir de ponte para o Ensino Superior. Além disso, trata-se de uma instituição pública e que traz, de acordo com a Lei nº 11.892 de 2008, um viés social, no qual há uma distribuição de vagas em que se prega que pelo menos “50% das vagas em universidades e institutos federais sejam direcionadas para pessoas que estudaram em escolas públicas. Desse total, metade é destinada à população com renda familiar de até 1,5 salário mínimo per capita” (BRASIL, Lei nº 12.711/2012). Nessa perspectiva, não há uma restrição àqueles que podem pagar. Inclusive, pesquisas, como a de Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2020) apontam que o índice socioeconômico médio dos estudantes dos IFs é menor do que os dos estudantes provenientes de escolas particulares. Ademais, também apontam para a existência de uma maior diversidade étnico-racial, proporcionando a possibilidade de uma educação de maior qualidade também para os filhos da classe trabalhadora, embora a oferta ainda possa ser considerada muito pequena.

Diante de tudo isso, estabelece-se também o debate acerca do currículo que é construído na instituição, tendo em vista que estudantes e docentes estão, constantemente, o realizando. Perante esse cenário, é importante trazer alguns importantes estudos que possuem aproximação com o objeto de estudo aqui trazido para o debate. O primeiro deles é a pesquisa de Caetano (2020), a qual aponta para os desafios na implementação do currículo integrado na Educação Profissional no IFPR – Câmpus Jacarezinho. Por meio de uma abordagem qualitativa de investigação, foram abordadas, com docentes e técnicos da instituição, questões frágeis ao currículo inovador, como o currículo integrado, a educação integral, os eixos tecnológicos, a formação continuada e os itinerários formativos. Mediante às questões abordadas, foi possível constatar que os professores possuem conhecimento técnico acerca da temática que trabalham e consideram que o currículo inovador proporciona a integração curricular. Desse modo, concluiu-se que, ao abandonar o sistema de organização curricular e implementar o currículo inovador, foi possível perceber uma maior facilidade em integrar o Ensino Médio à formação profissional por favorecerem a contextualização, interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular.

Em outro trabalho de investigação, Ramos (2020), aborda a percepção dos professores acerca da relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no contexto do EMI no currículo do IFPR – Câmpus Paranaguá. Por meio de uma abordagem qualitativa de investigação, na qual foram utilizados procedimentos, como análise documental referente às Diretrizes Curriculares do EMI e a análise de conteúdo para com os resultados da percepção dos professores, foi

possível constatar que existe uma dificuldade na aplicação da CTS no EMI. Além disso, é dado ênfase aos desafios, dado o cenário político e social enfrentado pelas instituições federais.

Por outro lado, Silveira (2020) traz como objetivo central em seu estudo, realizado no Instituto Federal do Sergipe (IFS) – Câmpus Nossa Senhora da Glória, mais especificamente no curso de Agropecuária, a compreensão dos estudantes acerca do que é o ensino integrado. Apoiada também por objetivos específicos visando compreender questões, com os estudantes, como: quais os motivos que os levaram a entrar no IFS; o que os estudantes entendem como ensino integrado; como identificam as suas experiências pedagógicas e curriculares vivenciadas no curso e elaborar um material textual baseado no que foi trabalhado com eles no curso. Por meio de um embasamento teórico em que se inclui Charlot, Savianni, Machado, Ramos, entre outros, e, a partir de uma abordagem quali-quantitativa de investigação, os resultados dessa investigação apontaram para uma não compreensão, por parte dos estudantes, do que é o ensino integrado.

Na mesma linha de Silveira (2020), Burdzinski (2020) também trabalha com os estudantes. Todavia, sua pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Tocantins (IFTO) – Câmpus Palmas e objetivou compreender as características socioeconômicas dos estudantes do IFTO. A partir de uma abordagem quali-quantitativa de investigação, na qual foram aplicados questionários a 40 estudantes e ocorreram entrevistas com os assistentes sociais do IFTO, pôde-se constatar um número expressivo de estudantes, equivalente a cerca de 40%, em situação de evasão e retenção no câmpus. Além disso, a partir dos resultados, buscou-se realizar propostas de intervenção a fim de conter a evasão e retenção, melhorar a qualidade de vida deles e proporcionar condições para que eles obtenham sucesso no âmbito escolar e no mercado de trabalho.

Por fim, vale destacar a pesquisa de Oliveira (2019), a qual também é realizada com os estudantes, que focaliza no desempenho escolar dos estudantes do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – Câmpus Parintins. Nesse estudo, a partir de uma abordagem qualitativa de investigação, utilizando a aplicação de questionários como procedimentos de investigação, o autor aborda questões como, o que fez os estudantes escolherem o curso, por exemplo. Além disso, em sua investigação, ele traz todo o percurso histórico da Educação Profissional no Brasil, a oferta do curso, a organização didático-pedagógica, a matriz curricular e as características socioeconômicas. Diante dessa investigação, foi possível constatar que o desempenho dos estudantes está fortemente atrelado a fatores como as opiniões familiares, estrutura familiar e institucional, além da relação com os professores e colegas.

Ademais, o autor observou que a falta de estrutura física da instituição prejudica a manutenção do curso na íntegra. Isso se agrava, especialmente levando em conta que a maior parte dos estudantes da instituição possuem uma situação econômica de baixa renda. Todavia, por meio da pesquisa, foi possível compreender que a condição social dos estudantes não afetava as expectativas de futuro e, muitos deles tiveram de se mobilizar mais para realizar os seus estudos. Nesse sentido, notou-se a importância da relação com os professores, suas escolhas curriculares e sua pedagogia em sala de aula, bem como da relação com os colegas de classe, como algo que afeta diretamente o desempenho e os mobiliza nas atividades em sala.

Com base nos trabalhos em destaque nessa investigação, pôde-se empreender a noção de que há a necessidade de pensar os estudos acerca do currículo, sobretudo, nos contextos que permeiam os Institutos Federais. Nesse sentido, há uma infinidade de visões sobre estudantes, práticas pedagógicas, organizações curriculares, ritos, entre outras problemáticas a serem estudadas. Diante disso, traz-se aqui uma contextualização dessa dissertação, a fim de posicioná-la em meio às pesquisas dessa temática e encorpar o arcabouço teórico dessa discussão, visando enriquecer o debate acerca dos currículos e dos Institutos Federais.

1.2 Encaminhamento metodológico da pesquisa

O presente trabalho parte de uma abordagem qualitativa de investigação no campo da Educação para atingir a sua finalidade de compreender como a relação com o saber dos estudantes do Instituto Federal atua sobre as escolhas docentes na construção dos currículos. O método de abordagem presente na pesquisa foi o *Hipotético-dedutivo*, pelo fato de existir uma realidade que mobilizou a pesquisa de forma mais indutiva, ao mesmo tempo em que foi orientada pelo aporte teórico entre o *modelo do discurso pedagógico* de Basil Bernstein e a *relação com o saber* de Bernard Charlot. Desse modo, tem-se a construção da hipótese para a compreensão da realidade investigada.

Nesse sentido, Diniz (2015) ainda complementa que

O método hipotético-dedutivo consiste em se perceber problemas, lacunas ou contradições no conhecimento prévio ou em teorias existentes. A partir desses problemas, lacunas ou contradições, são formuladas conjecturas, soluções ou hipóteses; essas, por sua vez, são testadas no que Popper chamava de técnica de falseamento. O falseamento pode ser feito, dentre outras formas, através de experimentação ou análise de estatísticas. Após analisados os resultados, são avaliadas as conjecturas, soluções ou hipóteses previamente elaboradas, que podem ser reputadas (rejeitadas) ou corroboradas. (DINIZ, 2015, p. 108)

A primeira etapa para a realização da investigação consistiu na construção das bases teóricas do trabalho, a partir da escolha do objeto de pesquisa, e na revisão da literatura. A partir disso, utilizou-se como critério de escolha, trabalhos que abordassem as temáticas de Currículo e Institutos Federais, disponíveis em plataformas como a *Plataforma Sucupira*, *SciElo* e *Google Acadêmico*. Nessa perspectiva, foram trazidas investigações anteriores que tivessem relação com o objeto de estudo, bem como, os aspectos teóricos que as norteiam. Cresswell (2010), ao apropriar-se de Bardin (1979), sugere que:

A revisão de literatura em um estudo de pesquisa tem vários objetivos. Ela compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão proximalmente relacionados ao estudo que está sendo relatado. Ela relaciona um estudo ao diálogo corrente mais amplo na literatura sobre um tópico, preenchendo lacunas e ampliando estudos anteriores (Cooper, 1984; Marshall e Rossman, 1999). Ela fornece uma estrutura para estabelecer a importância do estudo e um indicador para comparar os resultados de um estudo com outros resultados. Todas ou algumas dessas razões podem ser a base para incluir a literatura acadêmica em um estudo (ver Miller, 1991, para uma lista mais ampla de objetivos para uso da literatura em um estudo). Além da questão de por que ela é usada está a questão de como seu uso pode ser diferente nas três técnicas de pesquisa. (CRESSWELL, 2010, p. 45-46)

Sob essa ótica, a partir da revisão de literatura e das bases teóricas, visou-se encontrar pesquisas para comparar resultados e encorpar o arcabouço teórico. Desse modo, buscou-se trazer maior robustez nessa discussão, a fim de compreender e enxergar o objeto de pesquisa, utilizando-se da lente teórica para o entendimento da realidade investigativa. Ademais, ela serve para posicionar o trabalho no meio das investigações. Portanto, configura-se como uma etapa de suma importância na pesquisa.

Além disso, foram definidos alguns importantes instrumentos de investigação, sendo eles, as “entrevistas semiestruturadas” e os “grupos focais”. Essa variabilidade de instrumentos se dá pela intenção de analisar diversos elementos presentes na realidade em que haverá a obtenção desses dados.

1.2.1 Instrumentos de investigação

Pelo fato de ser um instrumento de pesquisa que permite uma flexibilidade e que concedem uma maior liberdade ao entrevistador para buscar informações, as “entrevistas semiestruturadas” foram escolhidas como recurso metodológico. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão.” Além disso,

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75)

As autoras ainda complementam que esse tipo de entrevista possui a vantagem de produzir uma amostra melhor do grupo analisado. Ademais, trata-se de um instrumento que abrange um número maior de pessoas e que tem menores chances de trazer equívocos nos dados, já que a conversa será direcionada pelo pesquisador em questão. Tendo em vista o contexto da investigação, as entrevistas tiveram como objetivo, o levantamento de dados prévios para o prosseguimento da pesquisa e sua extensão seguiu o critério de “saturação”.

De acordo com Glause e Strauss (1967), o critério de saturação tem a ver com a percepção de quando se chega ao momento de interromper o levantamento de informações em uma determinada discussão teórica. Em outras palavras:

Glause & Strauss originalmente conceituaram saturação teórica como sendo a constatação do momento de interromper a captação de informações (obtidas junto a uma pessoa ou grupo) pertinentes à discussão de uma determinada categoria dentro de uma investigação qualitativa sociológica. Na expressão dos autores, tratar-se-ia de uma confiança empírica de que a categoria está saturada, levando-se em consideração uma combinação dos seguintes critérios: os limites empíricos dos dados, a integração de tais dados com a teoria (que, por sua vez, tem uma determinada densidade) e a sensibilidade teórica de quem analisa os dados (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008, p. 18)

Partindo dessa percepção, a saturação é um critério importante para se levar em conta na investigação e que carrega consigo um fator mais ligado à subjetividade. Ao combinar diversos critérios na sua análise, ela permite que seja possível levantar um número significativo de novos dados e informações, não limitando a pesquisa a um determinado número de entrevistas. Como se tratou de uma investigação de caráter qualitativo, não era possível cravar uma quantidade ideal de entrevistas, embora fosse possível realizar uma estimativa, pois tudo dependia de como ocorresse a captação dos dados e informações no contexto investigativo. Diante disso, o critério estabelecido por Glause e Strauss (1967), proporcionou uma flexibilidade para essa pesquisa.

Nesse sentido, houve conversas prévias com a direção do Câmpus a fim de compreender um pouco mais sobre a realidade investigada, o IFPR – Câmpus Irati. Diante disso, na sondagem inicial foram abordadas questões prévias a respeito da instituição, as quais auxiliaram, *a posteriori*, na construção do roteiro dos grupos focais. Sob essa ótica, buscou-se compreender como a realidade de investigação faz o diálogo com as bases teórico-metodológicas que norteiam a pesquisa (BARDIN, 1979). Concluída essa etapa de junção dos dados com as bases teóricas da pesquisa, foi dado o início à realização dos “grupos focais”.

Os “grupos focais”, por sua vez, consistem em uma técnica de pesquisa na qual a coleta de dados é feita por meio de interações grupais acerca de um conjunto de tópicos pré-definidos por quem realiza a pesquisa (GONDIM, 2002). Geralmente são muito utilizados no campo educacional, por permitirem uma imersão social no campo da temática com a finalidade de compreender as relações entre os grupos sociais ali existentes. Em outras palavras:

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Veiga & Gondim, 2001). (GONDIM, 2002, p. 151)

Dessa forma, tendo em vista a revisão de literatura e os resultados das entrevistas semiestruturadas, foram realizados os grupos focais. Nesse contexto, as interações aconteceram com os professores do IFPR – Câmpus Irati e a equipe pedagógica da instituição. Diante disso, buscou-se atingir o objetivo central da pesquisa, o qual se propunha a *compreender como as percepções que os docentes possuíam acerca dos estudantes atuavam em suas escolhas curriculares em sala*.

Devido à disponibilidade dos docentes, os grupos focais aconteceram de diferentes formas. Com a equipe pedagógica ocorreu no dia 07 de julho de 2022, de modo presencial no IFPR – Câmpus Irati. Nessa interação, houve três participantes, sendo duas pedagogas e o técnico em assuntos educacionais da instituição. O grupo focal dos docentes, por sua vez, aconteceu no dia 02 de agosto de 2022, de forma remota pela plataforma *Jitsi Meet*. Nessa atividade, participaram quatro docentes, sendo uma professora de História, uma de Química e dois das áreas das Linguagens: Português e Espanhol.

Em ambos os grupos focais, foram abordadas diversas questões relacionadas ao objetivo geral dessa investigação. Diante disso, ao longo dos grupos focais, foram discutidos pontos como: o perfil do estudante do IFPR, sua diferença em relação aos de outras instituições e

questões acerca de aspectos ligados à sua psiquê. Além disso, foram trabalhados aspectos relativos à sala de aula, como a necessidade de adequar o nível de exigência conceitual, o tipo de código pedagógico que utilizam em sala e como ocorre a recontextualização dos saberes na construção dos currículos escolares.

1.2.2 Análise dos dados

A partir do objetivo da pesquisa, a análise dos dados se deu mediante a procedimentos relacionados à análise de conteúdo. Por conseguinte, com a finalidade de compreender as nuances da realidade da pesquisa, há uma série de questões que necessitam de todo o arcabouço teórico para atingir o objetivo. Com isso, tem-se o estabelecimento dos procedimentos metodológicos e das categorias de análise, para um entendimento aprofundado da temática de pesquisa.

Um procedimento de suma importância na análise dos dados é a categorização, na qual há o estabelecimento das categorias de análise da pesquisa na construção dos resultados, as quais permitiram direcionar o olhar para o objeto de pesquisa em aspectos fundamentais investigativos. De acordo com Bardin (1979), as categorias são a representação de diferentes dimensões da realidade de pesquisa, estabelecidas a partir de todo o aporte teórico, influenciando em como olhar para o recorte específico da pesquisa. Ou seja, é produto da interação entre a teoria e o recorte da realidade investigada, o qual auxilia a enxergar o objeto de pesquisa de modo mais eficiente e organizado. Nas palavras de Bardin (1979, p. 117):

A categorização é uma operação de classificação de elementos construtivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são 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 dos caracteres comuns destes elementos.

A organização por categorias de análise em um trabalho de investigação é essencial, pois auxilia na otimização, bem como na forma de enxergar o objeto de pesquisa, pois simplifica o trabalho ao agrupar os elementos comuns sob esse título. No contexto da pesquisa foram estabelecidas, a partir do diálogo entre Bernstein e Charlot, categorias de análise que balizaram a construção dos instrumentos de pesquisa e também a análise de seus resultados.

Tendo em vista as categorias de análise selecionadas a partir das teorias dos dois autores, as categorias de análise selecionadas, as quais serão melhor debatidas no capítulo 3, item 3.4, são:

Quadro 1 - Síntese das categorias de análise

Categorias de Análise	
Bernstein (1996; 1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Recontextualização • DI/DR • Códigos elaborados/restritos
Charlot (1996; 2000; 2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Relação com o saber • Expectativas de futuro e visão de mundo • Desejo e mobilização de aprender • Figuras e representações do aprender

FONTE: Autor, 2022

Após a seleção das categorias de análise desta dissertação, foram elaborados os roteiros das entrevistas semiestruturadas e também dos grupos focais, a fim de direcionar o olhar para a realidade de pesquisa presente. A partir disso, por meio dos instrumentos de pesquisa, buscou-se compreender as questões pertinentes ao andamento da investigação.

Após essa etapa, foram realizadas as entrevistas e os grupos focais, os quais foram transcritos e tiveram toda a sua análise mediante referência das categorias estabelecidas. A partir delas, foi possível compreender o conteúdo, a fim de pensar os resultados a partir de todo o aporte teórico e fundamentar as questões pertinentes à pesquisa, em função de uma análise crítica, com a finalidade de compreender todas as nuances presentes na realidade da pesquisa.

Partindo das categorias de análise empreendidas na pesquisa, toda a etapa da investigação se balizou na análise de conteúdo, conforme sugerida por Bardin (1979). Esta perspectiva de análise fundamenta-se em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Por esse ângulo, a análise de conteúdo consiste na interpretação dos dados obtidos na investigação para que eles ganhem significado relevante no contexto de pesquisa. Para isso, é importante ressaltar que a organização da análise de conteúdo se dá basicamente em três etapas: pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos.

A primeira etapa, a pré-análise, de acordo com Bardin (1979, p. 5) “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num

plano de análise” (BARDIN, 1979, p. 95). Em outras palavras, consiste na organização dos materiais que serão analisados na investigação. Desse modo, essa análise é dividida em três partes: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1979, p. 95).

Já a segunda etapa, a exploração do material, é segundo a autora (1979, p. 101), “a administração sistemática das decisões tomadas” após a conclusão da etapa de pré-análise. Dessa forma, “consiste em operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras propriamente ditas” (BARDIN, 1971, p. 101). Em outras palavras, significa estabelecer padrões e separar os resultados a partir das categorias de análise da investigação.

Na terceira e última etapa, o tratamento dos resultados obtidos, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (BARDIN, 1979, p. 101). Desse modo, para que haja um maior rigor na pesquisa, os dados e informações obtidos foram submetidos a testes para uma validação a fim de conseguir resultados significativos na investigação. Nesse sentido, somente após essa etapa é possível promover hipóteses e/ou interpretações prévias em relação aos resultados obtidos a fim de atingir os objetivos da pesquisa.

Diante disso, para fazer as reflexões sobre os dados obtidos, por meio dos grupos focais, foram utilizados os softwares *Sonix*, para a transcrição das entrevistas, e *QDA Miner Lite* com a finalidade de auxiliar na categorização dos dados. Essas ferramentas de interface simples proporcionaram uma facilidade para organização dos dados para, *a posteriori*, realizar as reflexões teóricas sobre os resultados obtidos na pesquisa.

Ademais, vale acrescentar que na análise dos dados, com a finalidade de preservar a identidade dos sujeitos e respeitando as suas falas, seus nomes foram ocultados. Dessa forma, em relação à equipe pedagógica, foi estabelecido que os atores que participaram da investigação ficaram chamados de: *Pedagoga A*, *Pedagoga B* e *TAE A*. Já entre os docentes, a identificação ficou: *Professora A*, *Professora B*, *Professor C* e *Professora D*.

Tendo conhecimento da análise de conteúdo, esse procedimento se configura como uma etapa de suma importância na investigação, uma vez os resultados obtidos serão submetidos a esse procedimento e serão tratados com o devido rigor. Desse modo, os dados e informações obtidas não ficaram soltos na pesquisa, permitindo maior solidez nos resultados da investigação.

1.3 Apresentação do texto

Ao longo do capítulo 1, puderam ser vistos elementos introdutórios da investigação, como a contextualização da pesquisa; revisão de literatura; aspectos metodológicos empregados e os procedimentos gerais; análise dos dados e afins e a apresentação do texto, aqui escrita.

Sequencialmente, no capítulo 2 será trabalhada “a realidade investigada”. Desse modo, serão abordados aspectos como o histórico dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e da Educação Profissional brasileira, bem como a modalidade de curso; características gerais do IFPR; o Câmpus de Irati e o processo de seleção de entrada.

No capítulo 3 será trabalhado o referencial teórico da pesquisa, sustentado pelas teorias de Bernard Charlot e Basil Bernstein. Diante disso, o estudo será permeado por tópicos importantes, como: o sucesso e o fracasso escolar; o sujeito da relação com o saber e suas expectativas; o saber e as figuras do aprender (Charlot); o currículo; a teoria dos códigos; o modelo do discurso pedagógico (Bernstein) e as intersecções entre os autores.

No capítulo 4, por sua vez, serão discutidos os resultados empíricos da pesquisa, articulando com o arcabouço teórico empregado para compreender o recorte investigativo.

Por fim, no capítulo 5 serão trazidas as considerações finais e conclusões acerca dessa investigação.

2 A REALIDADE INVESTIGADA

2.1 O modelo de ensino de nível médio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

A humanidade se constituiu como tal porque o ser humano, diante de necessidades reais, se dispõe a dominar a natureza, a apreender seus determinantes na forma de conhecimento e, então, transformá-los em benefício da qualidade de vida humana. Isto é um processo que se iniciou, primitivamente, pelo simples fato de que o ser humano é um ser capaz de, com suas mãos e seu pensamento, apreender a natureza para si. O que é isto, senão o trabalho como mediação de primeira ordem entre homem e natureza? (RAMOS, 2017, p. 25)

É, a partir do entendimento do trabalho enquanto mediação entre o ser humano e a natureza, que existe a produção do conhecimento ao longo de todo o percurso histórico da humanidade. Sob essa ótica, diversas foram as transformações no mundo laboral, ocasionando em diversos modos de produção e tipos de trabalho, perpassando pela Antiguidade Clássica, Feudalismo e o Capitalismo. Todas essas concepções acerca do trabalho moldam e estabelecem princípios da sua divisão e produção (RAMOS, 2017). Não apenas isso, uma vez que a formação da consciência humana e os fundamentos da linguagem surgem a partir do trabalho, de modo a buscar superar as condições determinísticas impostas pelo meio, produzindo o saber-fazer, os conhecimentos e bens culturais a serem acumulados e adquiridos por outros seres humanos (SANTAROSA e LEAL, 2021).

Perante essa concepção, inicia-se a compreensão sobre o modelo de ensino que circunda a organização dos Institutos Federais. Esse modo de organização de ensino, no contexto da educação brasileira, é historicamente marcado pela dualidade entre a educação básica e profissional (KUENZER, 2000). Entretanto, aqui, destaca-se o empreendimento para a superação dessa dualidade ao estabelecer o trabalho enquanto eixo estruturante e que está na espinha dorsal do que pode ser chamado Ensino Médio Integrado ao Profissional.

Todavia, de acordo com autores como Saviani (2007) e Santarosa e Leal (2021), com as exigências do mercado no mundo capitalista, agora financeirizado, gerou-se uma crescente simplificação dos ofícios, o que, por sua vez, trouxe consigo efeitos na educação. Desse modo, os currículos passaram a ser pensados dissociando a dimensão do trabalho e ciência, fazendo com que a lógica contraditória dos discursos capitalistas se perpetue. Entretanto, ao mesmo tempo, proporciona o desenvolvimento intelectual, ao promover o acesso a bens de ordem imaterial.

Nessa perspectiva, em 2004, por meio do Decreto nº 5154/04, surge o Modelo de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional vigente até os dias atuais (SANTAROSA e LEAL,

2021). A origem dessa modalidade de Ensino, na qual estão incluídos os IFs, está sustentada sob os princípios da

[...] educação socialista, principalmente na escola unitária de Gramsci e no ensino politécnico de Marx e Engels, contudo não se trata da mesma formação, já que para esses pensadores uma educação verdadeiramente unitária e politécnica só poderia ser desenvolvida com a superação do modo de produção capitalista (MORAES et al., 2021, p. 5)

Dessa forma, leva em conta também os estágios de desenvolvimento dos estudantes, como traz a perspectiva de Gramsci, ao colocar que:

[...] a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e autonomia moral necessária a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.) (GRAMSCI, 2011, p. 39).

Além disso, no entendimento de teóricos como Vygotsky (1996), essa é a fase em que o estudante deve ser mais estimulado a pensar por conceitos e a desenvolver a sua autonomia, enquanto ser humano. Diante disso,

[...] o objetivo do Ensino Médio integrado é a de formar para o trabalho, não só na perspectiva econômica, produção material, para o capital, mas na perspectiva da formação integral. Preparando sim para operar, mas conhecendo os princípios científicos e tecnológicos que estão envolvidos nessas operações, bem como o processo histórico percorrido até chegar à cientificidade, aos valores sociais - políticos-éticos e econômicos envolvidos, como também a quem interessa a realidade atual do trabalho e quem são os beneficiários (ANDRIONI, 2017, p. 534-535).

Ademais, de acordo com Ramos (2017), o Ensino Médio contempla essencialmente três sentidos: a omnilateralidade, a integração e a aproximação entre conhecimentos gerais e específicos. O primeiro diz respeito à formação, cuja base está centrada em todas as dimensões da vida durante o processo formativo dos estudantes. Já o segundo, traz a “indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica” (RAMOS, 2017, p. 10). O terceiro, por sua vez, engloba a totalidade da integração entre os conhecimentos gerais e específicos.

A partir disso, Ramos (2017) estabelece os sentidos da integração, estando esses conceituados sob os seguintes aspectos: filosófico, político, epistemológico e pedagógico. No aspecto filosófico, contempla-se a compreensão do ser humano e a sociedade como produto de interações histórico-sociais para o indivíduo questionar, aprender e transformar o mundo. Já o sentido político abrange essa indissociabilidade entre o conhecimento científico e conhecimento técnico, buscando entender que os estudantes devem entender os fundamentos científicos que compõem os processos de produção modernos e não apenas reproduzir

procedimentos técnicos. O epistemológico compreende que a realidade é produto de processos dialéticos e, desse modo, os saberes devem ser transmitidos tanto em seu contexto de produção, quanto também como parte de relações que representam a totalidade social. Por fim, o pedagógico engloba a organização curricular de forma integrada, de modo a articular sua fundamentação baseada na problematização dos processos em suas dimensões históricas, culturais, econômicas, sociais e tecnológicas, a fim de promover a interdisciplinaridade para integrar esses saberes (MORAES, et al. 2021).

Diante disso, a formação buscada no EMI possui o objetivo de articular, ao mesmo tempo, conhecimentos científicos e específicos, a fim de compreender cada processo. Desse modo, entende-se que

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2012).

Nessa visão, compreende-se que o conhecimento deve ser abordado com maior profundidade, de modo a fornecer subsídios para compreender a realidade na sua totalidade de seus processos produtivos da sociedade. De acordo com Ramos (2017):

Uma formação, baseada na unidade entre o trabalho, a ciência e a cultura, como dimensões fundamentais da vida, implica abordar o conhecimento em sua historicidade. Isso significa que os conteúdos de ensino não são considerados abstrações a serem apreendidas na sua formalidade ou na sua instrumentalidade. É preciso que esses conteúdos adquiram concreticidade pela relação com as necessidades e os problemas que a sociedade reconheceu e/ou se colocou, os quais levaram ao desenvolvimento das ciências em um determinado sentido, produzindo-se, assim, novos modos de vida e nova cultura (p. 31).

Partindo dessa premissa de união entre trabalho, ciência e cultura, em 2008, surgem por meio da Lei 11.892/08, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse sentido, desde a sua fundação, em 2008, até os dias atuais, estes se constituem como parte de um grupo de instituições de ensino da Rede Federal, que acabam por oferecer uma gama bastante diferenciada de serviços educacionais. Dessa forma, abrangem desde a educação

básica, principalmente no que concerne aos cursos de nível Médio integrado ao Ensino Técnico, cursos profissionalizantes, graduações (tecnológicas, bacharelados e licenciaturas) e pós-graduações *lato e strictu sensu*.

De acordo com a Lei 11.892 de 2008:

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

Perante o exposto da Lei, é importante aqui pontuar que o modelo de ensino dos IFs é o que compõe a Educação Profissional e Tecnológica, portanto, entendido como Ensino Técnico Integrado ao Médio e não apenas como o Ensino Médio regular. Essa modalidade faz parte de um ideário histórico de lutas e resistências com a finalidade de promover aos filhos da classe trabalhadora uma educação de qualidade, capaz de fornecer subsídios, a fim de subverterem seus contextos e serem agentes de transformação social, além de cidadãos críticos e profissionais de excelência.

Diante disso, os Institutos Federais são entendidos também, estruturalmente, como “uma forma híbrida entre Universidade e Cefets²” (PACHECO; CALDAS; SOBRINHO, 2012, p. 23) e que, em sua época de criação, era concebido como um modelo considerado inovador e desafiador. Entretanto, entende-se como uma proposta pedagógica de grande complexidade e que atravessa imensas dificuldades, especialmente por nascer em um Capitalismo contraditório, como o brasileiro. Sob essa ótica, necessita-se de readequações pedagógicas na forma de pensar a sala de aula, o que, na prática cotidiana, dificilmente é atingida, pois aponta em direção de uma proposta contra-hegemônica frente ao paradigma neoliberal existente (SANTAROSA e LEAL, 2021).

Em sua proposta, os IFs buscam agregar à formação profissional “uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (PACHECO, 2011, p. 14). Desse modo, há um viés humanista bastante presente na proposta de educação dos Institutos Federais, entendendo-a no seu sentido histórico e ontológico. Nesse sentido, busca-se o rompimento com a ideia de uma “educação bancária”, amplamente criticada por Paulo Freire (1997), em que se depositam sobre os estudantes um grande volume de informações, mas sem o emprego de

² Centros Federais de Educação Tecnológica, instituições federais com o objetivo de promover formação profissional em nível médio.

reflexões sobre o que recebem. Desse modo, a proposta de ensino dos institutos federais, visa assentar a educação na perspectiva da emancipação humana. Nesse sentido, parte-se do desenvolvimento de pensamento analítico, com menos ênfase em uma formação mecanicista, a qual meramente forma os estudantes para o ofício, e se acentua na compreensão do mundo que os circunda, caracterizando a busca por uma formação profissional mais abrangente e flexível. Sendo assim, se configura em “um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas” (PACHECO, 2011, p. 14).

A partir dessa perspectiva, é possível colocar os IFs como uma política social, visando a construção de novas oportunidades e redistribuição de benefícios sociais em prol de uma diminuição das desigualdades sociais. Além disso, os institutos sinalizam também na direção de um projeto de sociedade plural e integrador, pois:

Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (PACHECO, 2011, p. 16).

Diante do excerto aqui trazido, fica evidenciado que os Institutos Federais, desde a sua concepção, entendem e mostram esse projeto de transformação social, no qual abrange a formação humana-cidadã a partir de uma noção de conhecimento que se aproxima do que sugere Young (2007), em torno da ideia de “conhecimento poderoso”. Nesse sentido, busca formar sujeitos empoderados, capazes de conseguirem subsídios para subverter as suas situações sociais, bem como, desenvolver competências para combater as desigualdades estruturais. Dessa forma, busca-se, ao menos em sua concepção, romper com qualquer ideia de educação considerada tradicional/conservadora, em que coloca os estudantes sob “antolhos”. Sob essa ótica, é ressaltado o valor da educação na construção de uma nação soberana e democrática, a partir da articulação de ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos (PACHECO, 2010).

Para além da proposta de educação centrada exclusivamente na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica, o desenho curricular dos Institutos Federais ganha um contorno diferenciado, no qual há busca pela integração das tecnologias na sua organização.

A integração, em si, não se dá e não está na forma de organização do currículo, mas no processo de ensino e de aprendizagem que se dá a partir dele. Isso, contudo, implica bem mais que um currículo diferenciado ou diversificado, implica em educadores e em metodologias contínuas que fazem o ensino e a aprendizagem de forma a se integrar às dimensões da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia (SOBRINHO, 2017, p. 106).

Sendo assim, pode-se dizer que a transversalidade e a verticalização são componentes que marcam o desenho curricular dos IFs. A transversalidade, forma na qual é organizado o trabalho pedagógico, nesse caso específico, diz respeito à tecnologia, tema transversal e que está presente no ensino, na pesquisa e na extensão. Dessa forma, “configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais” (PACHECO, 2010, p. 20).

No que diz respeito à transversalização, forma de organizar o trabalho pedagógico, busca-se superar o simples limite de técnicas e ampliar para discussões socioculturais. Pacheco (2010) traz mais detalhadamente como funciona essa transversalidade, tendo como base o eixo tecnológico nos arranjos curriculares dos Institutos Federais. Em suas palavras:

O eixo tecnológico é a “linha central, definida por matrizes tecnológicas, que perpassa transversalmente e sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos, imprimindo a direção dos seus projetos pedagógicos”. As matrizes tecnológicas podem ser compreendidas como os arranjos lógicos constituídos pelas bases tecnológicas de um curso, que, por sua vez, são os ingredientes tecnológicos básicos de uma formação. Cada eixo tecnológico acolhe vários tipos de técnicas, mas não se restringe a suas aplicações, relacionando-se também a outras dimensões socioeconômicas. O caminho a ser percorrido na construção de currículos centrados na dimensão tecnológica passa pelos aspectos: material das tecnologias envolvidas na formação profissional pretendida; prático ou a arte do como fazer; e o sistêmico ou as relações técnicas e sociais subjacentes às tecnologias baseando-se na integração de conhecimentos e na união entre a concepção e a execução (PACHECO, 2010, p. 20-21)

A partir disso, tem uma construção bastante complexa em que os eixos tecnológicos abrangem uma série de processos para os estudantes integrando dimensões da materialidade, da prática e do sistêmico. Ao colocar esses elementos, há a transversalização da tecnologia, atuando em uma formação com maior grau de complexidade e buscando a aplicabilidade dos conhecimentos na prática aos estudantes.

Outro aspecto importante, no terreno dos currículos, é a verticalização. Segundo Pacheco (2010) “a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica” (2010, p. 21). Desse modo, busca-se, nessas instituições, trazer um diálogo entre os saberes

disciplinares a fim de construir um currículo mais rico e flexível, com maior solidez e sentido aos aprendizados e às formações, integrados ao seu eixo tecnológico.

Tanto a transversalização quanto a verticalização são objetivadas, de modo a serem trabalhadas em conjunto no desenho curricular, caracterizando, dessa forma, aspectos que se complementam. Nesse sentido, a transversalização orienta e auxilia a verticalização curricular, ao compreender as dimensões de trabalho, cultura, ciência e tecnologia, nas escolhas curriculares. Do mesmo modo, para Pacheco (2010), a verticalização auxilia na integração desses saberes, encontrando meandros para promover essa interrelação entre eles, dando um tratamento mais relacionado com a ciência, sendo ela multi e interdisciplinar.

Em todo esse processo, na visão de Pacheco (2011), a estrutura dos Institutos Federais vem prestar auxílio para a aplicabilidade desse currículo, uma vez que nas instalações contam com salas convencionais e especializadas com equipamentos tecnológicos, laboratórios, bibliotecas e recursos necessários para as atividades. Juntamente disso, vem também a necessidade de profissionais que estejam prontos para trabalhar com essas questões e integrar esses saberes. Em outras palavras:

Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos (PACHECO, 2011, p. 22).

Nesse sentido, pensa-se em uma diferente formação para os professores, a fim de realizar a transmissão de saberes, estabelecendo diálogos entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e habilidades relacionadas ao mundo do trabalho. Sendo assim, tem-se um espaço diferenciado para a construção de saberes, que pensa a sua formação em essência, pois há, de certo modo, o fim da compartimentalização de disciplinas. Trabalha-se com diálogos de forma reflexiva e criativa na busca por novas metodologias, construção de vínculos e que proporcionem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em que se constrói uma educação mais articulada e integrada.

A partir disso, é importante compreender que o profissional que atua nos Institutos Federais precisa buscar vincular a ciência e tecnologia, objetivando estabelecer um elo mais próximo entre esses importantes aspectos, na disciplina que trabalha. Dessa forma, tem-se a construção de um ideário de modelo de instituição que visa constituir o trabalho de forma integrada, de modo que o estudante que frequenta a instituição, não receba apenas os saberes de forma mecanizada e meramente operacional para atuar no mercado de trabalho. Aquele que

passa pelos IFs necessita, ao final do seu processo de formação, ser um instrumento de transformação social. Isso se deve pelo fato de que a sua formação diz respeito, não apenas ao caráter profissional, mas almeja que esse estudante formado, seja capaz de transformar a sociedade e atuar ativamente como parte dela. Diante disso, salienta-se que os Institutos Federais sinalizam, para além do ensino, pesquisa e extensão, a um projeto de sociedade.

2.2 Características e percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica no contexto dos Institutos Federais

Para compreender o histórico dos Institutos Federais de Educação é necessário entender o histórico brasileiro da educação profissional que, por sua vez, é marcado por uma dualidade estrutural entre o ensino propedêutico, para os filhos das elites, e a educação profissional, para os filhos dos trabalhadores (NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2020). O primeiro registro do que pode ser considerado o início da educação profissional no Brasil é a criação do Colégio das Fábricas em 1809, período em que a corte portuguesa recém havia chegado ao Brasil em decorrência da invasão das tropas napoleônicas em Portugal. Esse contexto é marcado pela prevalência do ensino propedêutico, restrito às elites e sua formação como dirigentes (ESCOTT e MORAES, 2012).

A partir desse momento, sob uma perspectiva essencialmente assistencialista, com a finalidade de amparar as crianças mais pobres e órfãos em situações de vulnerabilidade social, diversas instituições de ensino privadas foram surgindo, paulatinamente, a fim de atender às demandas dessa parcela da população. Diante disso, as propostas dessas instituições eram “direcionadas para o ensino das letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras” (ESCOTT e MORAES, 2012, p. 1494).

A primeira proposta de educação profissional oferecida pelo Estado brasileiro é datada do início do período republicano, entendido hoje como a Velha República, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs) no ano de 1909 pelo então presidente Nilo Peçanha, que mais tarde se tornariam os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs). Essas escolas surgem em um período no qual a industrialização brasileira era praticamente inexistente, retrato de um país em uma condição considerada de subdesenvolvimento, com baixo desenvolvimento tecnológico, grande dependência econômica dos países centrais e uma concentração das poucas indústrias existentes na região Sudeste, local onde estava o principal produto de exportação, o café (CARVALHO, 2017).

Entretanto, não foi apenas para atender as demandas industriais no período que essas instituições de ensino foram criadas, mas principalmente obedecendo uma finalidade moral de repressão: “educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos de sorte, retirando-os da rua” (KUENZER, 2000, p. 27). Dessa forma, era pregada uma proposta que ficou conhecida por ser uma política para estudantes de classes sociais mais populares a fim de que tivessem acesso, embora muito restrito, à educação, ciência e tecnologia (SILVA e ROMANOWSKI, 2017; KUENZER, 2000). Diante dessa premissa, essas escolas contavam com um viés assistencialista sob uma perspectiva de formação do caráter pelo trabalho.

A partir disso, até 1932, foram sendo construídas uma série de alternativas para a educação dos estudantes filhos da classe trabalhadora. De acordo com Kuenzer (2000):

(...) ao curso primário havia as alternativas do curso rural e do curso profissional com quatro anos de duração, às quais poderiam suceder outras alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginásial: normal, técnico comercial e técnico agrícola. Essas modalidades voltavam-se para as demandas de um processo produtivo em que as atividades nos setores secundário e terciário eram incipientes, e não davam acesso ao ensino superior (p. 27).

Por outro lado, aos filhos das classes dominantes, o percurso formativo era completamente diferente, uma vez que “o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, esse sim, dividido em ramos profissionais” (KUENZER, 2000, p. 27). Já o acesso aos cursos superiores se dava por meio de exames para aqueles que concluíssem pelo menos a 5ª série do curso ginásial (KUENZER, 2000).

Sob essa ótica, evidencia-se essa dualidade estrutural na educação brasileira, fruto também do desenvolvimento das forças produtivas, evidenciando a diferenciação entre capital e trabalho, entendida no fordismo-taylorismo como uma divisão entre as funções de supervisão e planejamento, de um lado, e execução, por outro. Isso se reflete na nítida fronteira entre as trajetórias educacionais entre os filhos da elite e os da classe trabalhadora, salientada em escolas diferenciadas. De um lado, os filhos da elite recebiam uma educação com uma formação intelectualizada para, *a posteriori*, desempenhar funções intelectuais. Do outro, aos filhos da classe trabalhadora, era ofertada uma educação com formação profissional em instituições especializadas ou até mesmo no próprio trabalho, com ênfase em funções meramente instrumentais, voltadas apenas para a execução de tarefas específicas (KUENZER, 2000).

Em 1937, período que marca uma transição histórica do Governo Constitucional para o Estado Novo na Era Vargas, e diante de um projeto econômico que visava o crescimento da industrialização brasileira, havia, por consequência, a necessidade de aumento de mão-de-obra no país. Nesse contexto, o então presidente Getúlio Vargas, por meio da Lei nº 378, transforma

as EAAs em Liceus. Em meio a esse movimento, vinha uma crescente criação de empregos, marcando de vez a entrada do Brasil no Capitalismo Industrial (SILVA e ROMANOWSKI, 2017). Posteriormente, já no Estado Novo, em 1941 entram em vigor várias normativas ligadas à “Reforma Capanema” que, por sua vez, muda ensino brasileiro em diferentes aspectos, dentre os quais podem ser destacados:

(...) o Ensino Profissional passou a ser considerado de nível médio, o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão e os cursos foram divididos em dois níveis, correspondendo aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um ano de estágio supervisionado na indústria compreendendo várias especialidades (SILVA; ROMANOWSKI, 2017, p. 15996)

Essas mudanças da reforma Capanema ocorrem em meio a um contexto de amplas transformações no mundo laboral, especialmente com o crescimento dos setores secundários e terciários da economia. Em 1942, por meio do Decreto nº 4.127, os antigos Liceus são transformados em 11 escolas técnicas federais e 13 escolas industriais federais. Além disso, previa os cursos pedagógicos para a formação de professores, enquanto o Decreto nº 4.860 mostrava quais os cursos seriam ofertados. Entretanto, a grande mudança sentida é a divisão do Ensino Médio em dois ciclos e cinco modalidades. (SILVA e ROMANOWSKI, 2017). No primeiro havia os cursos ginásial, normal, industrial, comercial e agrícola. Já no segundo, a única diferenciação é apenas do “ginásial para o colegial, mantendo os demais cursos do primeiro ciclo” (idem, p. 15996).

Nessa perspectiva, para os filhos da classe trabalhadora essas alternativas de Ensino Médio não davam o acesso ao Ensino Superior. Contudo, por meio das Leis Orgânicas, iniciavam-se alguns esboços para articular as modalidades científicas e clássicas e as profissionalizantes. Dessa forma, buscava-se que os estudantes, das últimas citadas, pudessem participar de exames de adaptação para os processos seletivos do Ensino Superior com o objetivo de dar continuidade aos estudos. Por outro lado, para as elites, foram criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico e tendo três anos de duração, permanecendo com a finalidade de preparar os estudantes para o Ensino Superior. Ademais, marcando essa distinção e seguindo o paradigma fordista-taylorista, em 1942 e em 1946 são criados, a partir de uma iniciativa híbrida entre capital público e privado, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) respectivamente (KUENZER, 2000).

No ano de 1961, em meio a instabilidades políticas no governo de Jânio Quadros, por meio do Decreto-Lei nº 50.492, é alterado o primeiro ciclo e o Ensino Médio é transformado em ginásial, promovendo ensino profissional desvinculado do segundo ciclo. Nesse mesmo ano, após a renúncia de Jânio, João Goulart assume o governo diante de um mundo do trabalho que passa por diversas transformações, evidenciando o crescimento dos setores secundário e terciário da economia. Desse modo, é promulgada a Lei nº 4024/61, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diante disso, passa a haver a legitimidade dos saberes para além daqueles de cunho acadêmico, na etapa conhecida até então como tradicional nova e, pela primeira vez na legislação brasileira, os cursos profissionalizantes e propedêuticos ganham equivalência, retratando a integração do ensino profissional ao regular. Entretanto, apesar da equivalência, a mesma dualidade estrutural permanece no ensino da elite e da classe trabalhadora (KUENZER, 2000).

Já em 1968, quatro anos após golpe de 1964 e, portanto, no período da ditadura civil-militar, as escolas técnicas e industriais federais passam a ser as Escolas Técnicas Federais (EFETs) (SILVA e ROMANOWSKI, 2017). Posteriormente, em 1971, em meio à euforia do “milagre econômico” que direcionava o ingresso do Brasil para o chamado “Primeiro Mundo, novas transformações ocorriam no mundo do trabalho. Essas, aconteciam em decorrência do avanço da indústria, em virtude do modelo de substituição das importações, pela intensificação e internacionalização do capital e também pela hegemonia do capital financeiro. Com isso, havia também a necessidade de um número mais elevado de mão-de-obra qualificada. Nesse cenário, é promulgada a Lei nº 5692/1971, que buscava substituir essa dualidade entre o ensino profissional e propedêutico, estabelecendo novas diretrizes para a educação brasileira e apontando para a massificação da profissionalização do Ensino Médio. Diante disso, o ensino técnico torna-se obrigatório nos currículos de segundo grau (KUENZER, 2000).

Todavia, como é trazido por Kuenzer (2000), esse movimento compulsório de profissionalização do Ensino Médio foi freado pelo próprio regime militar em 1975, antes mesmo de sua implementação, por meio do Parecer 76/1975, o qual reestabelecia a educação geral em detrimento da profissional. Ou seja, tudo retornava à dualidade inicial: ensino propedêutico para as elites e ensino profissionalizante para a classe trabalhadora. Dentre os motivos para tal, destaca-se a dificuldade de implementação desse novo modelo, somado também à quebra na expectativa de desenvolvimento por conta do milagre econômico. Nesse cenário, aqueles que eram excluídos do ponto de vista escolar não puderam colher os frutos para subverter os contextos adversos, uma vez que o modelo de escola, não tendo a qualidade

acadêmica do propedêutico, não ofereceu ferramentas suficientes para essa superação. Esse parecer é ratificado posteriormente pela Lei nº 7.044/1982 que reestabelecia a educação geral.

Em 1978 há a criação dos primeiros Centros Federais de Educação e Tecnologia (CEFETs) nos estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. Com isso, surgem novas diretrizes e ofertas para a formação de professores interessados em atuar no ensino técnico, visando a sua complementação pedagógica na formação. Perante um novo cenário econômico, a partir da década de 1980, há cada vez mais a necessidade de diversificação de cursos, aliados ao desenvolvimento de novas tecnologias ligadas também ao setor de prestação de serviços. Por consequência, há também a necessidade de um maior número de profissionais qualificados.

Enquanto isso, a dualidade que marcava o ensino propedêutico e a educação profissional, sob um paradigma disciplinador de pedagogias desiguais que ratificavam as desigualdades e a distribuição dos papéis sociais, só poderia ser superada por meio da redemocratização do país (KUENZER, 2000). Diante disso, a década de 1980 é marcada por um período de instabilidade econômica, conhecida com a década perdida e o enfraquecimento de poderes do regime militar. Pouco a pouco acontecia a redemocratização do Brasil, que por sua vez, voltava a respirar novos ares, culminando no final da ditadura civil-militar, em 1985.

O processo de redemocratização do país motivou uma série de debates e participação da comunidade científica, ao mesmo tempo em que passava por diversas crises de ordem política e econômica, decorrentes dos mais de vinte anos de ditadura e avanço do neoliberalismo, especialmente, a partir da década de 1990. Nesse cenário é promulgada a Constituição Federal em 1988 (BRAZOROTTO e VENCO, 2021). Durante a transição da redemocratização, três motivações movimentavam uma reforma educacional: a social, a política e a pedagógica. Sob essa ótica, na parte pedagógica há a entrada de concepções pedagógicas inovadoras como o *Construtivismo* e observa-se a entrada e disciplinas semiprofissionalizantes nos níveis fundamental e médio, a partir de uma concepção anglo-saxônica de currículo. No social, coloca-se a discussão acerca da família sendo delegada à escola, em função das mudanças no mundo laboral. Já no que diz respeito à parte política, há uma tentativa de afastamento de concepções militares de educação (GUIMARÃES, 2015).

Entretanto, as mudanças não visavam a construção de uma sociedade intelectual, embora devesse atender a todos. Guimarães (2015) traz que com a promulgação da Constituição de 1988, sob o governo Sarney, novas propostas como a descentralização da educação (administrativa e pedagógica), valorização das realidades locais, dos professores e a inserção das camadas populares e vulneráveis do ponto de vista socioeconômico. Contudo, várias dessas mudanças estruturais na educação esbarravam nos modelos neoliberais existentes por parte de

grupos infiltrados presentes no processo de redemocratização. Dentre os presentes, destaca-se a presença de representantes BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BIRD (Banco Mundial), FMI (Fundo Monetário Internacional) e as organizações ligadas à ONU (Organização das Nações Unidas) para o desenvolvimento da educação, a UNESCO e a UNICEF (GUIMARÃES, 2015).

No ano de 1990 acontece a “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos” em Jomtien na Tailândia, marcando também nessa década uma série de reformas que aconteceriam ao redor do mundo, incluindo o Brasil. Nessa conferência foram estabelecidas diretrizes para a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, sob o viés neoliberal. Ao Brasil, ficou designada a tarefa da diminuição das taxas de analfabetismo. Ademais, seguiu-se uma linha supervisionada pelos organismos internacionais que visavam prioritariamente o bem-estar do mundo capitalista.

Nesse cenário de reformas, do Plano Real, após o impeachment do presidente da república, Fernando Collor de Melo, já sob o governo de Itamar Franco, em 1993 são alterados alguns objetivos dos CEFETs. Entretanto, o que dizia respeito à formação de professores permanece inalterada. Posteriormente, em 1996, há um importante marco para a educação brasileira com a promulgação da Lei nº 9394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Em meio a toda essa discussão, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) deixava uma linha educacional bastante clara, consonante com as propostas neoliberais discutidas.

A respeito disso, FHC construiu um país que proporcionasse segurança ao capital estrangeiro e mantivesse o culto ao neoliberalismo, seguindo a filosofia de desregulamentação, descentralização e autonomia. Dessa forma, criou-se um modelo educacional, essencialmente, desenvolvimentista, neotecnicista e que seguia uma lógica de mercado (GUIMARÃES, 2015). Nesse cenário, toda a reorganização produtiva em função do rearranjo do mercado demandava profissionais mais flexíveis e polivalentes, em oposição ao modelo fordista-taylorista (BRAZOROTTO e VENCO, 2021; HARVEY, 1992). Enquanto isso, a educação profissional ganha um espaço específico na educação brasileira e a formação de professores busca superar a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores (SILVA e ROMANOWSKI, 2017).

Nessa perspectiva, em 1997, o governo FHC promoveu a Reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto nº 2.208/1997, que permitiu a oferta à parte da educação profissional descolada da educação básica. Essa medida entra em vigor em virtude das necessidades do mercado pós-fordista. Entretanto, como traz Brazorotto e Venco (2021), contata-se o desmonte dos cursos na modalidade EMI, deixando de ser oferecidos inclusive em

instituições federais. As alegações dadas diziam respeito ao desejo de elitizar menos as escolas, ao acusarem os filhos das elites de serem matriculados nessas instituições apenas com a finalidade de aprovação nos vestibulares, em função da qualidade de ensino dessas instituições (BRAZOTTO e VENCO, 2021; FERRETTI, 1997; BANDEIRA, 2016; KUENZER, 2007).

Posteriormente, como destaca Guimarães (2015) com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, à presidência da República, há a busca por mudanças educacionais em todas as modalidades. Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação deixado por FHC sofre algumas mudanças, principalmente no que diz respeito à universalização da escola pública brasileira, retomando a função de que o Estado deve garantir a educação para a população. Além disso, o projeto de educação lulista apontava para a abrangência da atuação da escola, buscando a valorização do ser humano por meio da educação e a inclusão social com o objetivo de diminuir a pobreza no país. Vale destacar, também, que Lula ainda manteve o projeto de inclusão atrelado a programas assistencialistas do governo FHC.

De acordo com Brazorotto e Venco (2021), só em 2004, por meio do Decreto nº 5.154/2004, a oferta do EMI seria restaurada, vigorando no Brasil a partir de três modalidades estabelecidas, sendo elas

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Em meio a um contexto de crescimento econômico no governo Lula, ao longo do percurso histórico, há o ambicioso plano de expansão da Rede Federal. Se entre 1909 e 2002 havia sido construídas 140 instituições, no período entre 2003 e 2010, foram criadas 214 unidades de educação profissional, uma ampliação correspondente a cerca de 150%, em oito anos (COLOMBO e ECKSTEIN, 2019). Em 2004, diante do “Seminário Nacional Cefet e Universidade tecnológica”, realizadas pelos CEFETs da Bahia, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, houve todo um movimento que culminou na transformação do CEFET em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Enquanto isso, os demais faziam as suas movimentações para também se tornarem instituições de nível superior.

Todavia, conforme traz Colombo e Eckstein (2019), em 2007 o governo fez o Decreto nº 6.095, o qual criava condições para as instituições tecnológicas e, ao mesmo tempo, buscava integrar a Rede Federal de ensino. Assim sendo, dava-se início à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, naquela época sob a sigla Ifet. Diante disso, houve diversas críticas ao decreto, principalmente por entenderem que apontava para uma falta de diálogo. Dentre as mais relevantes, destaca-se, em especial, a do ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior, ao questionar principalmente a questão da autonomia da comunidade escolar.

Nesse contexto, havia o medo de que o projeto dos Ifets se desvirtuasse e fosse completamente subordinado aos interesses do mercado, definindo o perfil dos técnicos formados pelas instituições, bem como também a questão da autonomia de cada câmpus (COLOMBO e ECKSTEIN, 2019). Em meio a isso, é promulgada na Lei nº 11.892 sancionada em 29 de dezembro de 2008, quando o então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, transforma 31 CEFETs, 75 Uneds (unidades descentralizadas de ensino), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades, no que ficaria conhecido como os *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, popularmente conhecidos como IFs (MEC). De acordo com a Lei, os objetivos dessas instituições são os seguintes:

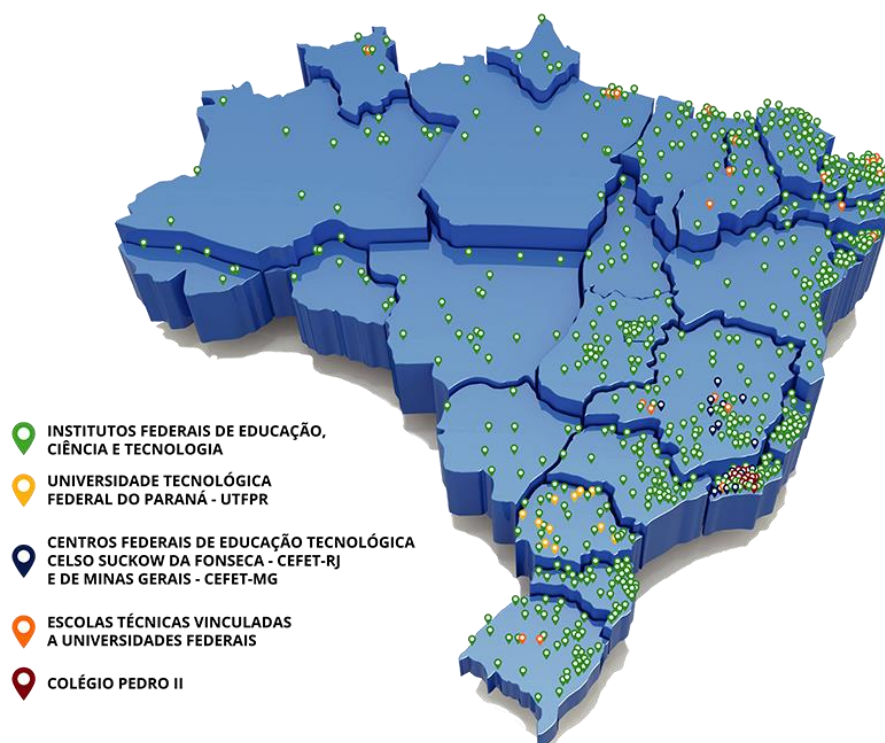
I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, Lei nº 11.892)

A partir desses pontos, os Institutos Federais passam a ser entendidos como uma política pública, visando um projeto de sociedade, a partir de uma proposta diferenciada de ensino, objetivando também o desenvolvimento regional das localidades onde os IFs estão presentes,

unindo cultura, ciência, tecnologia e humanidades (PACHECO, 2010). Dessa forma, busca-se uma educação de qualidade em novo um modelo de ensino.

Atualmente, segundo registro de 2021, expresso na página da Reitoria do IFPR, a Rede Federal de ensino conta com 670 câmpus no país todo, conforme ilustrado na Figura 1:

Figura 1 – Mapa da Rede Federal no Brasil



FONTE: Portal do MEC sobre a Rede Federal

Todos os câmpus representados estão, atualmente, vinculados a 38 Institutos Federais, 2 CEFETs, 22 Escolas Técnicas ligadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Dessa forma, caracteriza-se por uma rede bastante ampla e abrangente no Brasil todo (Reitoria IFPR). Todavia, embora haja um número mais elevado de câmpus na Rede Federal, no contexto atual ela vem sofrendo constantes cortes orçamentários, especialmente após o impeachment da presidenta Dilma Rouseff, em 2016, o qual marcou de vez a saída do Brasil de um neoliberalismo mitigado para um ultraneoliberalismo. Diante disso, esses cortes inviabilizaram diversas atividades na Rede como um todo.

Para se ter uma ideia do panorama geral, no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, instituído pela Lei nº 13.005/2014, foi proposto que o investimento do governo deveria ser de, no mínimo 7% do Produto Interno Bruto (PIB), até o quinto ano de vigência, e 10% até

o final do decênio (MORAIS; ALMEIDA; ALMEIDA, 2021). Entretanto, embora fosse um dispositivo constitucional e em 2017, as despesas com relação à educação registrassem cerca de 6,3% do PIB, com o passar dos anos, os valores foram diminuindo, especialmente no período pandêmico em virtude da COVID-19. De acordo com registros do Todos pela Educação (2021), os governos dos estados reduziram de 2019 para 2020 cerca de 9%, girando em torno de R\$ 11 bilhões. Em termos reais, significa um custo aproximadamente 14% menor que em 2015. Já no contexto dos municípios, a redução de 2019 para 2020 em torno de 6%, representando R\$ 10 bilhões de reais, cerca de apenas 1% maior que 2015 (MORAIS; ALMEIDA; MORAIS, 2021).

Isso se refletiu na Rede Federal de ensino, tendo, em 2021, R\$ 770 milhões de reais a menos para suas operações, trazendo um regresso aos patamares orçamentário de 2010, quando contava com cerca e 418 mil estudantes, sendo que atualmente o número supera 1 milhão de estudantes matriculados em todas as modalidades. O orçamento para 2021 foi aproximadamente 18% menor que em 2020, representando cerca de R\$ 431 milhões a menos. Já para 2022 foi de cerca de 186 milhões e para 2023 foi de mais 307 milhões a menos (CONIF, 2022; 2022).

2.2.1 Histórico e Organização do IFPR

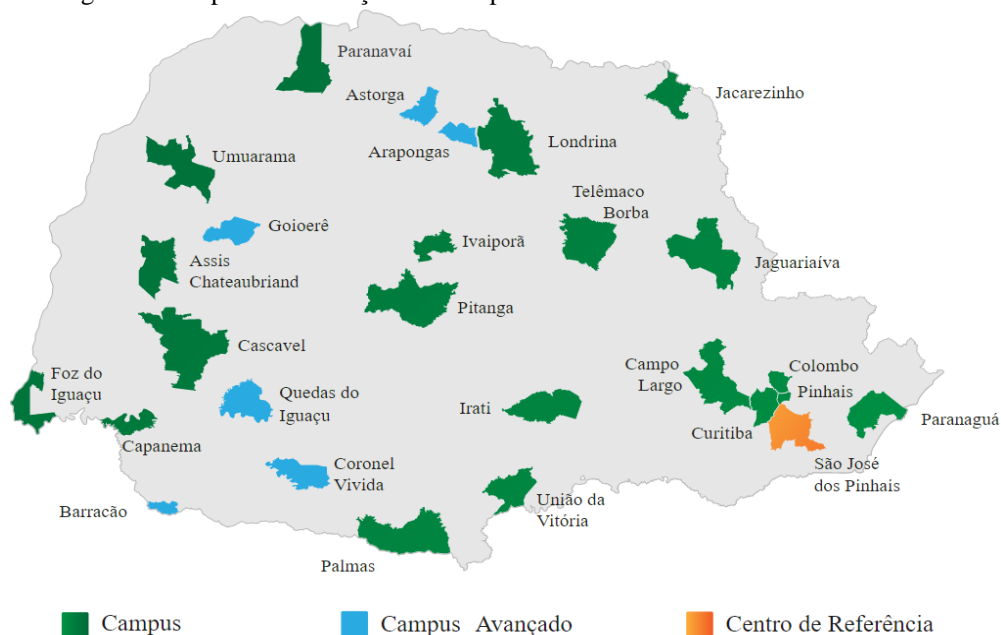
No contexto dos Institutos Federais do Paraná, a história está bastante atrelada à cidade de Curitiba, iniciando-se em 1869 com a criação da “Escola Alemã” que tinha como objetivo atender os estudantes filhos dos alemães que ali estavam instalados. Posteriormente em 1914, inicia-se um processo de nacionalização, passando a se chamar “Colégio Progresso”, ganhando aos poucos o caráter de instituição pública (ESTEVAM, et al., 2019).

No ano de 1936, é criado o que é considerado o ponto de partida para a história do IFPR, uma vez que é fundado nas dependências do colégio, o “Curso Comercial”. Já em 1938, o “Colégio Progresso” passa a ser “Sociedade Colégio Progresso”, mas no mesmo ano a instituição passa por uma ruptura. Em 1941, o Curso Comercial passa a ser denominado “Academia de Comércio Progresso” e no ano seguinte é realocado, por ato do Ministério da Educação e Cultura, para a Faculdade de Direito da Universidade do Paraná, sendo chamado a partir daí como “Escola Técnica de Comércio”. Posteriormente, em 1943, encerraram as suas atividades, mas continuou anexa à Faculdade de Direito, mesmo com a federalização da Universidade do Paraná em 1950, passando a ser Universidade Federal do Paraná (ESTEVAM et al., 2019).

Em 1974, a escola é vinculada ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná sob a denominação de “Escola Técnica do Comércio da Universidade Federal do Paraná” e em 1990 novamente ganha outro nome, sendo agora “Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná”. Já em 1994, por ordem dos governos federal e estadual, a rede pública deixa de ofertar cursos técnicos e em 1997 a escola é incorporada como um setor da UFPR e ganha um aumento muito maior da demanda em 1998.

Em 19 de março de 2008 é autorizado pelo Conselho Universitário da UFPR a implantação dos Institutos Federais do Paraná, utilizando-se da estrutura da Escola Técnica (ESTEVAM et al., 2019). Posteriormente, em dezembro, com a sanção da Lei nº 11.892 é dado o início aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia pelo Brasil a fora. O Instituto Federal do Paraná (IFPR) tem o seu início em Curitiba e *a posteriori* se expande, inicialmente em Paraná e Foz do Iguaçu. O mapa atual dos câmpus do IFPR pode ser visto na figura 1:

Figura 1 – Mapa de localização dos câmpus dos Institutos Federais do Paraná



FONTE: Página oficial da reitoria do IFPR

Atualmente, o IFPR conta com 23 câmpus, 6 câmpus/núcleos avançados e 1 centro de referência, espalhados por todo o Paraná, oferecendo cerca de 128 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, 63 de graduação, 17 de pós-graduação *latu-sensu* e 3 de pós-graduação *strictu-sensu*. Além dos cursos, é importante destacar o modelo de gestão dos Institutos Federais, sendo composto da seguinte forma:

Gabinete do Reitor, com os órgãos subordinados a ele; três diretorias sistêmicas — Diretoria de Educação a Distância (EaD), Diretoria de Infraestrutura (DI) e Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC); e cinco pró-reitorias — Pró-Reitoria de Administração (Proad), Pró-Reitoria de Ensino (Proens), Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Proeppi), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe), Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan). (ESTEVAM et al., 2019, p. 17)

Diante disso, fica explícito que os IFPRs possuem uma estrutura de administração bastante similar à de muitas universidades. Desse modo, destaca-se também o fato de que cada câmpus possui a sua autonomia para organização tanto curricular, bem como para a gestão de seus recursos, estabelecida pela Lei nº 11.892 de 2008:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (BRASIL, 2008)

Como autarquia ligada à federação, os Institutos Federais integram a administração direta do Estado. Como tal, configura-se como uma organização descentralizada do poder estatal. Entretanto, está sujeita à fiscalização e administração direta estatal. Isso significa que os IFs possuem uma autonomia assegurada pela Lei, mas que ao mesmo tempo não pode legislar sobre si mesma (HEREN e SILVA, 2019).

Todavia, saindo do “juridiquês”, os IFs precisam da sua autonomia para seguir as atribuições as quais foram designadas a eles a fim de que alcancem a plenitude da sua natureza institucional no macro contexto das políticas públicas. Dessa forma, caracteriza-se uma autonomia de forma relativa à sua criação, em consonância com a LDB de 1996. Nesse sentido, qualquer mudança curricular, pedagógica e estrutural só é factível a partir de relações políticas, administrativas e normativas da própria Rede Federal de Ensino (HEREN e SILVA, 2019). Diante disso, cada câmpus pode adequar os seus cursos conforme as demandas e discussões relativas ao contexto no qual está inserido, mas sempre respeitando os princípios que regem os Institutos Federais.

2.3 O Câmpus de Irati

A história do câmpus de Irati do Instituto Federal do Paraná tem o seu início no final do ano de 2009, sob uma proposta de preparar os estudantes para o mercado de trabalho e trazer um grande impacto para a região na qual faz parte. Essa composta por mais oito municípios: Imbituva, Inácio Martins, Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Prudentópolis, Rebouças, Rio Azul e Teixeira Soares. No Município de Irati, local em que está o câmpus, há o predomínio das atividades do setor de comércio, serviços e agropecuária, tendo 80% de sua população em zona urbana, embora 44% da população da região toda esteja predominantemente na zona rural (BARANOSKI et al., 2019).

O início das atividades do Câmpus de Irati se dá em 1º de março de 2010 com apenas três cursos na modalidade subsequente: Agroecologia, Informática e Produção de Moda, este último tendo sua última turma ingressada em 2012. Os critérios para a implantação desses cursos foram, de acordo com Baranoski et al. (2019), “A escolha por Agroecologia relaciona-se à importância do rural, e por Informática e Produção de Moda, à necessidade de empreendedorismo e de ampliação da geração de trabalho e renda na cidade e região” (2019, p. 191). No ano de 2011, o IFPR de Irati passa a ofertar à comunidade mais 7 cursos na modalidade EaD, sendo eles: Técnico em Eventos, Gestão Pública, Logística, Meio Ambiente, Segurança do Trabalho e Serviços Públicos.

Apesar de o câmpus estar em constante expansão, o início das atividades contou com uma estrutura bastante limitada e carregado de expectativas com relação ao desenvolvimento regional, sob o status de Núcleo Avançado Irati. Em 23 de abril de 2013, por meio da portaria 330 do Ministério da Educação, o núcleo é alçado ao status de Câmpus Irati, garantindo maior autonomia em sua gestão, além de buscar recursos para a expansão do câmpus, aumento de servidores, cursos e serviços para a comunidade.

Ainda sob o status de Núcleo Avançado, o IFPR de Irati, por meio da Lei de Criação dos Institutos Federais, utilizando-se do artigo 8º que prevê a manutenção de 50% das vagas no curso, abre a sua primeira turma de Ensino Médio, no ano de 2013, com o Curso de Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. No ano seguinte, 2014, há a abertura do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio. Já no ano de 2015, há a abertura do primeiro curso em nível superior, sendo o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (BARANOSKI et al., 2019). No ano de 2019 é aberto o curso de Licenciatura em Química e posteriormente em 2019, o curso de Bacharelado em Agronomia, com ênfase em agroecologia, totalizando atualmente 2 cursos técnicos integrados ao ensino médio e 3 cursos de nível superior (IFPR – Câmpus Irati).

Com a oferta dos cursos em nível médio a partir de 2013, o quadro de funcionários do Câmpus de Irati do IFPR aumenta consideravelmente, devido à necessidade de docentes para lecionar os conteúdos previstos na BNCC. Segundo Baranoski (2019), em sua gênese em 2010, o quadro de funcionários do IFPR contava com “7 docentes efetivos, 2 técnicos administrativos em educação, 2 estagiários e 6 funcionários terceirizados” (BARANOSKI, 2019, p. 194). Já em 2013, com o advento da primeira turma do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, o número aumenta para 23 docentes e 7 técnicos, posteriormente em 2014 com a continuidade do curso de Informática e a Expansão para o curso de Agroecologia, o número sobe para 26 docentes e 28 técnicos, sendo um número que continuou em crescimento.

No quadro atual, o IFPR - Câmpus Irati conta com cerca de 78 servidores distribuídos conforme o quadro 3 abaixo:

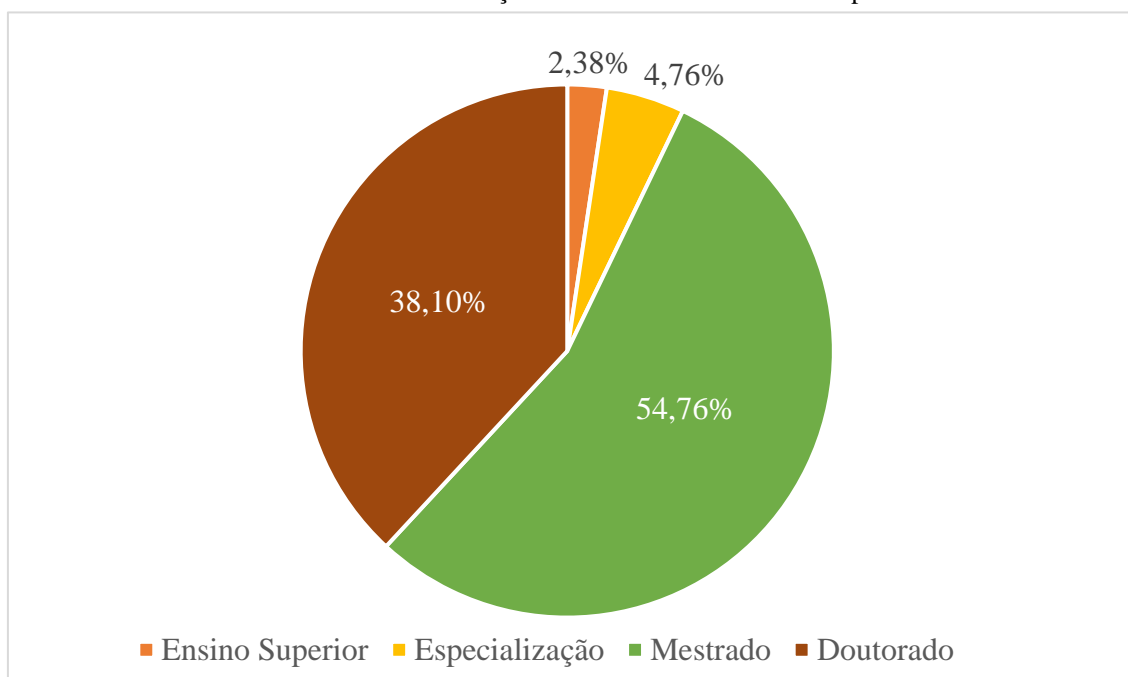
Quadro 2 – Distribuição de servidores por função

Função	Número de agentes por função
Administrador	1
Arquivista	1
Assistente social	1
Assistente de aluno	3
Assistente em administração	11
Auxiliar em administração	2
Auxiliar em biblioteca	3
Bibliotecário	1
Contador	1
Pedagogo	2
Professores	42
Psicólogo	1
Relações Públicas	1
Técnico em laboratório	4
Técnico em Tecnologia da Informação	2
Técnico em assuntos educacionais	1
Técnico em contabilidade	1
Total:	78

FONTE: Painel INFO 3.0 (2022)

Diante do quadro funcional citado, é possível destacar o fato de o IFPR Irati contar com duas pedagogas e uma psicóloga no contato com o ensino, sendo que desse número, uma pedagoga possui doutorado e a outra, bem como, a psicóloga, possuem mestrado. Já dentre os 42 docentes, é possível destacar que 41 deles possuem dedicação exclusiva, enquanto apenas 1 possui 20h. Além disso, é possível destacar o grau de formação dos docentes, podendo ser melhor ilustrado pelo gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Grau de Formação dos docentes do IFPR – Câmpus Irati



FONTE: Painel INFO 3.0 (2022)

Como é possível perceber, o IFPR – Câmpus Irati possui uma ampla maioria dos docentes que atuam na instituição tendo o mestrado como grau mínimo de formação. Esse fato é importante ser destacado, uma vez que tende a ser um ponto que proporciona uma maior autonomia aos docentes, visto que existe um aspecto de maior autoridade acerca das suas áreas de interesse e trabalho. Além disso, o alto grau de formação docente auxilia-os na compreensão dos currículos e sua aplicabilidade no âmbito da escola, uma vez que esses profissionais estão alinhados com o propósito da instituição de ensino.

Além de contar com esse número expressivo de funcionários e professores qualificados, o IFPR – Câmpus Irati atualmente conta com um número de 650 estudantes, distribuídos entre os cursos de Ensino Médio Integrado, Superior e Subsequente. Desses 634 estão na modalidade presencial, enquanto 34 estão na modalidade EaD, mais especificamente os do subsequente. A distribuição fica melhor ilustrada no quadro 4 abaixo:

Quadro 3 – Quantidade de Estudantes do IFPR – Câmpus Irati

Nível de Curso	Curso	Quantidade de Estudantes
Ensino Médio Integrado	Técnico em Agroecologia	180
Ensino Médio Integrado	Técnico em Informática	174
Subsequente (EaD)	Técnico em Segurança do Trabalho	16
Superior	Bacharelado em Agronomia	87
Superior	Licenciatura em Química	77
Superior	Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	116
Total:		650

FONTE: Painel INFO 3.0 (2022)

Ademais, a instituição atualmente ocupa uma área de 39 mil m², tendo 2 prédios, um de 1.112m² e outro de 2.727m², equipados com salas de aula, laboratórios, bibliotecas. Além disso, possui um ginásio de esportes com 1.682,74m² com capacidade para 800 pessoas. Entretanto, mesmo de possuindo, atualmente, essa estrutura, o câmpus está em constante expansão.

O IFPR - Câmpus Irati está localizado na Rua Pedro Koppe, nº 100, no bairro Vila Matilde, no Município de Irati. Trata-se de um bairro de baixa renda, mas que com o avanço da instituição vem apresentando um crescimento desde a implantação do IF, ganhando melhorias em sua infraestrutura para atender os interesses daqueles que frequentam a instituição, bem como da população pertencente à localidade.

2.4 Seleção de entrada

Como dito anteriormente, o Instituto Federal do Paraná é uma instituição de ensino pública. Trata-se de uma instituição ampla e que oferta o ensino nos mais diferentes níveis. Com isso, os Institutos Federais trazem consigo uma série de formas de ingresso, baseadas em uma seleção de entrada. Essas, por sua vez, valem tanto para os cursos de Ensino Médio, quanto para os de nível superior e pós-graduação. As formas de ingresso são: processo seletivo; processo seletivo simplificado; transferência interna, externa e aproveitamento de cursos; convênio cultural, educacional e/ou científico e tecnológico (Reitoria IFPR).

Todavia, o foco deste trabalho é atuar com a produção do currículo em nível médio. Nesse sentido, para o ingresso em nível médio destacam-se duas formas de seleção de entrada: processo seletivo e transferência ensino pública. As formas de ingresso não seguem os moldes das demais instituições de ensino público. Desse modo, a forma dos estudantes ingressarem na

instituição diferenciam-se das formas tradicionais de ensino médio público, sendo elas: processo seletivo e transferência interna e externa.

Por meio do processo seletivo para os cursos de nível médio, o estudante realiza uma prova em que são cobrados conteúdos de Ensino Fundamental. Normalmente, são oferecidas cerca de 40 vagas para cada curso e o processo seletivo, geralmente, ocorre no segundo semestre do ano, para que o ingresso na instituição se dê no início do ano seguinte. Além disso, dentro do processo seletivo existe a divisão pelo sistema de cotas, havendo a obrigatoriedade, de acordo com a Lei 12.711/2012, que estabelece cotas para o ingresso nas universidades e instituições federais, de que pelo menos 50% das vagas, sejam destinadas para as cotas de inclusão. No contexto da seleção de entrada do IFPR, a distribuição das vagas é realizada de modo a contemplar 80% do total das vagas em cotas de inclusão. 80% são destinadas para estudantes de escola pública, dentro desse sistema, 10% das vagas são destinadas para estudantes negros e pardos, 5% para indígenas e 5% para pessoas com deficiência (BRASIL).

Quadro 4 – Distribuição de vagas por cotas na seleção de entrada do IFPR

Nº de vagas por turma	Ensino Fundamental em Escola Pública (60%)								Cotas de inclusão destinadas a estudantes independentemente de renda ou estudo integral em escola pública (20%)			Ampla concorrência
	Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita (30%)				Renda igual ou superior a 1,5 salário mínimo per capita (30%)				C9	C10	C11	
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8				
40	1	3	2	6	1	3	2	6	4	2	2	8

FONTE: Editais 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2021, 2022 do IFPR

Para melhor entender o sistema de distribuição de cotas do IFPR, será tratado com maiores detalhes a tabela acima ilustrada. Desse modo, as cotas C1 a C8 são compostas apenas por estudantes oriundos de escola pública, correspondendo aos 60% destinados à escola pública, estando divididos da seguinte forma: das cotas C1 a C4 estão apenas os estudantes com renda inferior a 1,5 salário mínimo:

- **C1:** estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com algum tipo de deficiência (PPIPcD);
- **C2:** estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI);
- **C3:** pessoas com deficiência;
- **C4:** demais candidatos;

Já dentre as cotas C5 a C8, a distribuição é bastante similar, mudando apenas a renda familiar, compreendendo os estudantes com renda igual ou superior a 1,5 salário mínimo, estando divididos da seguinte forma:

- **C5:** estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com algum tipo de deficiência (PPIPcD);
- **C6:** estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI);
- **C7:** pessoas com deficiência;
- **C8:** demais candidatos;

Entrando no grupo dos estudantes que independem de renda ou de estudo em escola pública, a classificação das cotas de C9 a C11 se dá da seguinte forma:

- **C9:** estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com algum tipo de deficiência (PPIPcD);
- **C10:** estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI);
- **C11:** pessoas com deficiência;

Por fim, o grupo **C12/AC**, que corresponde aos outros 20%, compreende os demais candidatos, independentemente de renda, estudo em escola pública, raça, etnia e etc.

Em caso de não preenchimento das vagas destinadas aos cotistas, elas são destinadas aos demais estudantes em outras chamadas dentro do processo seletivo. Caso as vagas não sejam preenchidas nas chamadas, então se abre para sorteios públicos em que, inclusive, estudantes que não participaram do processo seletivo, possam realizar o seu ingresso na instituição. Já na forma de ingresso por meio de transferência interna, externa e aproveitamento de cursos há outras regras, sendo possível, para o nível médio, a entrada apenas por transferência interna ou externa, já que o aproveitamento de cursos vale apenas para o ensino superior. De acordo com o site oficial da reitoria do IFPR:

Transferência interna: transferência de estudante regularmente matriculado em curso do IFPR para outro curso de mesmo nível e forma de oferta no mesmo câmpus ou em outro câmpus do IFPR, a partir do 2º período letivo do curso, mediante a existência de vaga, seguindo os critérios divulgados em edital; Transferência externa: disponibilizada para estudante matriculado em curso de outras instituições de ensino para ingresso em curso de mesmo nível e forma de oferta a partir do 2º período letivo do curso, mediante a existência de vaga, seguindo os critérios divulgados em edital³.

Desse modo, as formas de ingresso no IFPR, de certa maneira, promovem um movimento de exigência de conhecimentos prévios daqueles que se dispõem a ingressar na

³ As informações aqui apresentadas estão disponíveis na página oficial da reitoria do Instituto Federal do Paraná

instituição. Além disso, devido ao fato de ser uma instituição de ensino pública, gratuita e de qualidade, com estrutura, profissionais qualificados e um ensino de alto nível, há uma considerável procura e concorrência no processo de seleção dos estudantes.

Embora exista a prova, devido às circunstâncias causadas pela pandemia do COVID-19, não houve prova para as seleções dos anos de 2021 e 2022, anos nos quais a entrada se deu mediante sorteios públicos. Entretanto, até 2019 todas as seleções de entrada, eram feitas mediante a prova. A concorrência para a seleção de entrada pode ser melhor vista no quadro 5:

Quadro 5 – Concorrência IFPR – Câmpus Irati nos últimos 5 processos seletivos

Ano	Curso	Inscritos	Vagas	Candidato/vaga
Seleção de entrada por meio de prova				
2017/2018	Técnico em Agroecologia – Manhã	116	40	2,9
	Técnico em Agroecologia – Tarde	44	40	1,1
	Técnico em Informática – Manhã	144	40	3,6
	Técnico em Informática – Tarde	48	40	1,2
	TOTAL	352	160	2,2
2018/2019	Técnico em Agroecologia – Manhã	125	40	3,12
	Técnico em Agroecologia – Tarde	40	40	1
	Técnico em Informática – Manhã	169	40	4,23
	Técnico em Informática – Tarde	56	40	1,4
	TOTAL	390	160	2,44
2019/2020	Técnico em Agroecologia – Manhã	128	40	3,2
	Técnico em Agroecologia – Tarde	62	40	1,55
	Técnico em Informática – Manhã	161	40	4,03
	Técnico em Informática – Tarde	65	40	1,63
	TOTAL	416	160	2,6
Seleção de entrada por meio de sorteio público				
2021	Técnico em Agroecologia – Manhã	99	40	2,48
	Técnico em Informática – Manhã	141	40	3,53
	TOTAL	240	80	3
2022	Técnico em Agroecologia – Manhã	58	40	1,45
	Técnico em Agroecologia – Tarde	4	40	0,1
	Técnico em Informática – Manhã	107	40	2,68

	Técnico em Informática – Tarde	35	40	0,88
	TOTAL	204	160	1,28

FONTE: Editais 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2021, 2022 do IFPR

Como exposto no quadro, é possível perceber que sempre houve procura pelos cursos do IFPR, embora no último ano a relação candidato/vaga em alguns cursos, como o Técnico em Agroecologia e o Técnico em Informática, ambos do período da tarde, foi inferior a 1 (um). Assim sendo, não houve o preenchimento de todas as vagas das turmas para a instituição. Nesse sentido, pode-se destacar que a maior procura sempre se deu para as turmas do período da manhã, tanto no curso de Agroecologia, quanto para a Informática. Já no período da tarde, constata-se que a procura esteve mais em baixa, dificilmente chegando a uma disputa de 2 candidatos para 1 vaga. Obviamente aqui estão sendo trazidos dados das últimas 5 seleções. Entretanto, isso já fornece um vislumbre para que se tenha uma ideia da concorrência para ingressar na instituição.

Todos esses dados também ajudam a entender e trazem a discussão a respeito de como a seleção de entrada pode ser um agente influenciador da prática pedagógica para com os estudantes do IFPR – Câmpus Irati, especialmente nos anos em que houve a realização da prova para a ingresso na instituição. Por meio dela, é esperado que sejam selecionados estudantes que já possuem melhor desempenho em seus respectivos contextos, independentemente de fatores como cotas e afins, e que naturalmente possuem uma relação de maior aproximação com a escola. Com isso, aqueles que possuem maiores dificuldades do ponto de vista escolar acabam não fazendo parte do processo.

Evidentemente que isso não significa que o estudante que ingressa na instituição não terá dificuldade em algum grau, até porque sabe-se que cada indivíduo traz consigo maiores afinidades em determinados saberes em detrimento de outros. Ou ainda, há alguns casos de estudantes que possuem preparo, mas simplesmente não estão bem no dia prova e acabam não conseguindo o ingresso. Todavia, embora haja esses casos mais particulares e difíceis de mensurar, parte-se do pressuposto que aquele que possuem uma trajetória escolar de maior êxito em relação ao seu desempenho acadêmico tende a conseguir as melhores colocações nos processos de seleção da instituição.

Diante dessa perspectiva, embora haja uma seleção de entrada, a qual visa diversificar ao máximo os grupos sociais presentes, destinando 80% das vagas a cotas de inclusão, sendo 60% para estudantes de escola pública, sugere-se aqui que a seleção de entrada da instituição pode compreender um aspecto que ao mesmo tempo é inclusivo e excludente. Inclusivo, por

levar em conta diferentes formas de ingresso e cotas, oferecendo aos estudantes oriundos de contextos mais populares uma educação de qualidade, e excludente, por não possuir a totalidade de vagas demandadas pela comunidade.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo, serão abordados os referenciais teóricos da pesquisa, os quais foram baseados nas teorias de Basil Bernstein e Bernard Charlot. Primeiramente, serão abordadas as teorias individualmente, para em seguida, apresentar um diálogo entre os autores, a partir do qual foram extraídas as categorias que fundamentam esta investigação.

3.1 A relação com o saber

3.1.1 Aspectos gerais da teoria da Relação com o Saber

Os estudos de Charlot são parte de uma herança da sociologia da educação francesa, estando diretamente relacionados com as análises estruturais de Pierre Bourdieu (1979) em que investigava a relação entre o desempenho dos jovens e suas origens sociais. De acordo com as suas visões e a partir dos conceitos de capital cultural e *habitus*, ele coloca que o desempenho dos estudantes não é afetado apenas pelos bens econômicos que possuem. Ao invés disso, ele propõe que fatores como o incentivo da família e os valores construídos em seu seio e que são transmitidos hereditariamente, possuem maior influência no desempenho os estudantes.

Charlot (1996; 2000) manifesta sua preocupação principalmente com relação aos estudantes das escolas mais periféricas da França e carrega como um objeto de pesquisa o “fracasso escolar”. A partir disso, ele se debruça e busca compreender mais diretamente as causas do fracasso escolar, tentando analisar desde o ambiente escolar até a relação com o contexto social e como este contribui para o fracasso e/ou sucesso na escola. Contudo, o autor compreende que analisar apenas o contexto pelo contexto não é suficiente, pois existem diversas nuances que permeiam a relação do estudante com a escola. Desse modo, ele institui um componente mais individualizado na sua análise e assim surge o conceito de *relação com o saber*.

Nesse sentido, o fracasso ou o sucesso escolar possuem relação com esses fatores externos, mas também conectados à individualidade dos sujeitos, estando, inclusive, relacionado às suas próprias identidades. Em suas palavras:

A relação com o saber se enraíza na própria identidade do indivíduo: questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações com as figuras parentais...Falamos então de relação de identidade com o saber. Mas o que está em jogo na relação com o saber é também a própria natureza do ato de aprender: aprender é se apropriar do saber, construir um

sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância, cumprir suas obrigações profissionais de escolar... (CHARLOT, 1996, p.49)

De acordo com Charlot, “a relação com o saber é uma forma da relação com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 77). A partir da sua premissa inicial, o autor ainda coloca a relação com o mundo como “conjunto de significados” e “espaço de atividades”, se inscrevendo no tempo. Além disso, consiste na interação do sujeito com os outros e consigo mesmo. Dessa forma, um vínculo quase simbiótico com o mundo. Nesse sentido, só existe a relação com o saber se houver algum sujeito interagindo com o mundo, sendo a sua visão acerca dele historicamente construída.

Na sua visão, o mundo é um conjunto de significados simbólicos ao mesmo tempo que é um horizonte de atividades. É o palco de todas as ações do sujeito, e consiste em um conjunto de significados compartilhados com outros sujeitos. Desse modo, a interação entre os sujeitos e o mundo é uma relação com sistemas simbólicos, a linguagem. Entretanto, é importante ressaltar que o sujeito e o mundo não são a mesma coisa, pois o mundo preexiste, e continuará existindo, independente do sujeito. Já o ser humano é dinâmico e está pronto para se apropriar do mundo, imprimir sua identidade e transformá-lo. Por isso a relação com o saber significa também a “atividade do sujeito” (CHARLOT, 2000).

Para além da interação com o espaço, a relação com o saber é também a relação com o tempo. Nas palavras de Charlot:

Por fim, a relação com o saber é a relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem tempo e jamais acabam. Esse é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a da linguagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por “momentos”, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Esse tempo, por fim, se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado e o futuro (CHARLOT, 2000, p. 79).

A dimensão temporal indica o dinamismo da relação com o saber, sendo algo que mostra que essa está acontecendo a todo tempo. Dessa forma, tem-se as relações humanas sendo constantemente construídas, bem como todos os significantes simbólicos a serem apropriados pelos sujeitos e para isso é necessário o tempo.

Nesse sentido, é importante compreender que a relação com o saber é uma relação do sujeito com o mundo, sendo assim, tem-se uma construção no espaço-tempo. Desse modo, constitui-se um mundo dinâmico que é modificado pelo ser humano a todo tempo. Isso, por sua vez, permite inferir que a relação com o saber é, além de tudo, uma construção de geografias e

espacialidades que funcionam como condicionantes das identidades dos sujeitos. Nesse sentido, geram-se expectativas relacionadas ao seu contexto de origem e à sua atuação para transformar o mundo que o cerca.

3.1.2 Sucesso e fracasso escolar

Historicamente no Brasil muito se fala em “fracasso escolar”, especialmente após a difusão, a partir da década de 1970, da sociologia de tendência reprodutivista representada por autores como Althusser, Baudelot, Bourdieu, Establet, Passeron (SILVA, 2014). O assunto fica mais em voga tendo em vista os altos índices de evasão e escolar, analfabetismo (principalmente até a década de 1990), bem como o baixo desempenho brasileiro em exames internacionais como o PISA⁴, evidenciando um ensino deficitário e desigual no país.

Contudo, todas essas correlações estatísticas, embora bastante corretas, tendem a levar à essa noção bastante sedutora de que a origem social é a causa do fracasso escolar. Dessa forma, a sociologia reprodutivista traz essa relação a partir de um viés, de modo geral, “determinístico”, embora proponha importantes conceitos como “capital cultural” e “habitus” para buscar compreender mais a fundo o desempenho dos estudantes na escola. Todavia, ainda existe uma noção muito restrita do que é o fracasso escolar, que possui um sentido polissêmico, e que leva a diversos debates bastante simplificados e, na maior parte das vezes, pautados no senso comum acerca desse fenômeno. A partir disso, o fracasso escolar é tratado, muitas vezes, como se fosse uma espécie de monstro externo aos indivíduos pronto para “devorá-los”. Nesse sentido, nega-se que o fracasso/sucesso escolar é um produto da relação do estudante com os contextos, com a escola e com os estudos (CHARLOT, 2005).

Entretanto, Charlot, a partir das vivências com os docentes e seus estudos com o grupo ESCOL⁵, no qual buscava entender melhor os contextos de jovens que frequentavam escolas dos subúrbios, passa a ver as coisas de um modo diferente. Para o autor, o fracasso escolar passa a ser tratado como um fato relacionado principalmente às análises das médias dos estudantes, o que faz reacender os debates acerca dessa problemática, permeando terrenos políticos e sociais, a eficácia das práticas docentes, o ensino público, entre outras questões.

⁴ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

⁵ Educação, Socialização e Coletividades Locais (Departamento das Ciências da Educação da Universidade Paris-VIII, Saint-Denis).

A partir disso, Charlot é bastante categórico, postulando que “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso” (CHARLOT, 2000, p. 16). Sua premissa é bastante forte e significativa e não nega os fenômenos que estão sob a égide do “fracasso escolar”. Contudo, ele faz o alerta que apenas esses aspectos não dão conta de explicar esse fato, uma vez que não se trata algo apenas de fora para dentro. Por isso, faz-se importante compreender a trajetória de cada estudante, tendo em vista a sua história singular como indivíduo, a sua posição social e o significado que ele confere a isso, caracterizando um estudo mais amplo.

Além disso, o autor tece críticas à teoria reprodutivista, pelo fato de que, muitas vezes, ela acaba tratando os estudantes em situação de fracasso como “deficientes socioculturais”. Sendo assim, há a corroboração de que a origem pode ser a causa do fracasso. Diante disso, Charlot (1996; 2000) sugere a ideia do que chama de *handicap*, expressão advinda do inglês e que tem como significado “deficiência” ou “desvantagem”. Em sua etimologia, ela provém de um jogo de azar e posteriormente é incorporada nas corridas de cavalo. Nesse sentido, muitas vezes, era imputado, propositalmente, um peso no cavalo mais rápido nas corridas, a fim de que ele ficasse em desvantagem em relação aos outros e não houvesse esse favoritismo. No caso do contexto educacional, tem-se uma relação inversa, na qual o indivíduo considerado mais fraco é quem larga em desvantagem, pois possui necessidades extraclasse que aqueles mais favorecidos socialmente, não têm. Dessa forma, o *handicap* caracteriza o que deve ser compensado na relação com o mais fraco, sendo uma falta que o caracteriza (CHARLOT, 2000).

Entretanto, tendo em vista a sua posição, o fracasso escolar, na visão de Charlot (1996), não pode ser abordado de uma maneira negativa, ou em termos de *handicaps* em que o estudante é visto apenas como o que ele não é, ou o que ele não tem. Nesse sentido, busca-se a superação da falta de competências, habilidades e saberes, uma vez que isso só corrobora com essa leitura negativa e faz com que o fracasso escolar se torne um objeto de estudo inencontrável, caracterizando uma “microsociologia do fracasso”. Segundo Silva (2014), o não-ser não pode ser um objeto de estudo. Até porque, isso desconsideraria o fato de que muitos estudantes advindos de meios populares conseguem resultados superiores aos pertencentes às classes mais favorecidas, embora, costumeiramente, muitos docentes atribuam isso a um suposto dom (CHARLOT, 2000).

Obviamente, buscam-se diversas causalidades para esse fato e, por diversas vezes, é “mascarado”. Diante disso, muitas vezes, excluem-se os pesos das desigualdades sociais por parte daqueles que não desejam investimentos a fim de conter as disparidades de acesso e da

qualidade educacional, melhorem a infraestrutura e condições de trabalho docente, entre outras. Por outro lado, muitos docentes que veem seu trabalho atingido pelas reflexões sobre o fracasso escolar, acabam colocando todo o peso nas condições extraclasse, desviando o trabalho reflexivo sobre as suas práticas. Dessa forma, caracteriza-se por uma via de mão dupla, em que muitas vezes não há o entendimento de ambas as partes nos processos de ensino escolar (CHARLOT, 2000).

Todavia, sabe-se que as condições de trabalho, acesso, oportunidades, tanto para docentes, quanto para discentes, não são as mais adequadas em diversos contextos, sobretudo, no Brasil, onde existem grandes desigualdades de toda ordem. Dessa forma, a escola brasileira, muitas vezes, dá conta apenas da função de acolhimento e socialização, sobrepondo-se à sua função precípua, a transmissão de conhecimentos científicos. Assim sendo, percebe-se o que Libâneo (2012) chama de *dualismo perverso na educação brasileira*, pautada nos seguintes pilares:

a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar). (LIBÂNEO, 2012, p. 20)

Por esses pilares, a escola pública, em geral, possui em sua essência uma série de problemas, em que os estudantes aprendem apenas o mínimo para sobreviver no mundo prático, e são avaliados de uma maneira estritamente quantitativa, na qual importam apenas os coeficientes de aprendizagem para que o estudante “passe de ano”. Crahay (2013) coloca que a escola possui três funções: “de socialização, de educação e de especialização e distribuição das posições sociais (função de utilidade)” (CRAHAY, 2013, p. 11). Nesse sentido, ela pode, por consequência, contribuir na distribuição de papéis e posições na sociedade, transmitindo certos conhecimentos para determinada utilidade social. Dessa forma, a escola acaba por determinar as especialidades dos indivíduos e a posição na hierarquia social, ratificando muitas vezes a desigualdade social.

Tendo em vista esse viés, a escola reproduz as desigualdades com base no contexto, mas também mediante à violência simbólica, ao fazer com que esse estudante não se sinta parte daquele ambiente. Dessa forma, ela o exclui, de modo que, muitas vezes, ele tenha que se adequar a um padrão incompatível com a sua realidade. Nesse sentido, a instituição escolar pode acabar impedindo esse estudante de ser ele mesmo dentro da escola.

Santos (2014) coloca algumas reflexões sobre a microssociologia do fracasso. Dessa forma, tem-se alguns resultados que Charlot analisou, a partir da aplicação dos seus balanços de saber⁶, como os estudantes viam a sua relação com a escola e com o saber. Nesse estudo ele constatou coisas como as suas expectativas escolares com relação ao mercado de trabalho e como as demais relações também são importantes na construção do valor dado à instituição escolar:

A relação da escola com o trabalho e o bem-estar material se tornam tão fortes que os estudantes estabelecem uma associação com a felicidade familiar, o amor, os amigos, a “vida normal” ou a “bela vida”. Nesta linha de raciocínio, Charlot conclui: “a escola e os estudantes são importantes, mas é a escola como instituição distribuidora de diplomas e, logo, um passaporte para o emprego, que é aqui evocada, bem mais que a escola como lugar de aquisição de saberes” (SANTOS, 2014, p. 70).

Sendo assim, por meio do excerto trazido pelo autor, tem-se a importância dos componentes mais individualizados a fim de compreender as expectativas dos sujeitos em relação à escola e o seu futuro. Além disso, coloca também como a instituição escolar pode auxiliar na distribuição dos papéis, ao influenciar os estudantes com relação ao seu futuro profissional. Outra coisa importante a se constatar, foi que a relação com a família e a condição socioeconômica dos sujeitos auxilia a compreender que muitos estão na escola por influência de outros e não por meio da própria vontade. Isso, por sua vez, traz a reflexão no sentido de esses fatores externos corroborarem a experiência escolar e como eles podem auxiliar no entendimento de como ocorre o sucesso e o fracasso escolar. Ademais, os desejos e expectativas construídas pelos sujeitos auxiliam na construção do sucesso ou do fracasso escolar.

Em geral, pode-se apontar que fatores como o contexto social interferem diretamente na construção da relação com o saber, bem como, com o sucesso ou fracasso na escola. Contudo, Charlot (1996; 2000) aponta para a importância em se realizar uma “leitura positiva” do fracasso escolar. Na sua visão ao realizar uma leitura negativa, acaba reificando, ou seja, objetificando as relações e transformando-as em coisas, transformando o “fracasso escolar” ou a “deficiência sociocultural” como coisas.

Para o autor, uma leitura positiva consiste em olhar para o problema tendo o foco de intervir nele, não sendo apenas uma relação de determinação, fazendo o fracasso ser lido apenas com o foco nas deficiências do sujeito, de forma conformista. Charlot (1996; 2000) sugere que a escola não pode apenas aceitar que a origem social, as desigualdades e a pobreza como

⁶ Instrumento desenvolvido por Charlot para mensurar o que os estudantes conhecem de conteúdo escolar e como estabelecem a sua relação com o saber.

aspectos determinísticos para o sucesso escolar. Pelo contrário, ele aponta que uma leitura positiva tem a ver com a disposição da escola em atuar e buscar meios para atenuar a situação de fracasso. Dessa forma, ela deve proporcionar condições para que esse estudante seja empoderado, supere as adversidades, sinta-se motivado e se mobilize no processo educativo.

Além disso, Charlot (2000) sugere que não se pode atribuir o fracasso aos docentes, pois eles também estão presentes nessa estrutura social e, muitas vezes, sofrem com essa deficiência que produz o fracasso escolar. Na sua perspectiva, essa deficiência tem muito mais culpa da própria sociedade ao produzir e reproduzir desigualdades, faltas e deficiências, do que os professores e estudantes. Todavia, embora Charlot tenha o entendimento da questão estrutural, ele ainda coloca que, por vezes, diversos docentes preferem atribuir o suposto insucesso dos estudantes a essas questões, somadas também a condições de trabalho desfavoráveis. Entretanto, não fazem a reflexão sobre as suas práticas e no que contempla o estudante. Nesse sentido, existem diversos desentendimentos acerca do que o professor diz e o estudante entende, mesmo que ambos tenham vontade de trabalhar juntos (CHARLOT, 2000).

Já, ter uma leitura positiva, significa compreender o que as pessoas estão fazendo, trazendo um olhar analítico humano e buscando entender o que pensa um estudante em situação de fracasso, e qual a correlação de fatores que o levam a uma situação. Diante disso, ao compreender o que leva o sujeito à essa situação, é possível ver como ela possa ser superada, considerando que os sujeitos são resilientes e podem resistir a qualquer dominação.

Devido a isso, recorrer a uma leitura positiva é não tratar o estudante como um “objeto passivo” (CHARLOT, 2000), é fazê-lo se reconhecer como um sujeito dominado, capaz de sair daquela realidade. Além disso, faz-se importante compreender a noção de justiça escolar atrelada ao fracasso e ao sucesso, como forma de buscar formas de compensar os *handicaps* dos estudantes. Sob essa ótica, ao ter esse entendimento, pode-se auxiliar na construção de diferentes currículos, capazes de romper com os ciclos das desigualdades, melhorando a prática docente e proporcionar um conhecimento poderoso e uma forte relação com o saber.

3.1.3 O sujeito da Relação com o Saber e suas expectativas

Diferentemente de Durkheim e Bourdieu na tradicional sociologia francesa, que não enfatizavam tanto o sujeito em suas análises, Charlot, embora também siga uma linha trabalho estruturalista, centra os seus estudos nos sujeitos. Nesse sentido, ele analisa aspectos ligados à psiquê, como desejos, o que o mobiliza e como isso interfere nas suas relações com a escola. Sua teoria parte da premissa que “não existe relação com o saber sem sujeito”. Sob essa ótica,

para compreender quem é o estudante que estabelece a relação com o saber, é necessário compreendê-lo como sujeito. De acordo com Charlot, um sujeito é:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também são sujeitos; Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais); Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p. 33)

Além disso, o autor recorre à psicanálise a fim de compreender quem é o sujeito. Segundo Charlot, “o sujeito pode ser definido com um conjunto organizado de relações, que os psicólogos entendem como “personalidade”, sistemas de instâncias (Id, Ego, Superego), estrutura” (2000, p. 82). Desse modo, a relação com o saber seria uma simbiose com o sujeito, fazendo da relação com o saber o próprio sujeito. Sendo assim, o autor traz que a forma com que é realizada a relação com o saber possui um componente individualizado, no qual o sujeito se vê como parte do mundo. Nesse sentido, a sua visão, em relação à realidade, o auxilia na compreensão do valor do conhecimento escolar e como esse sujeito enxerga o papel da escola em sua vida.

Charlot (2000) coloca, ainda, o componente do desejo no ato de aprender. No entanto, o autor faz um apontamento de que o desejo de aprender vem por meio do conhecimento do mundo e o que é desperto nos sujeitos e não um objeto novo que seria o ‘saber’. Desse modo, o saber estaria relacionado ao ato de aprender por meio das vivências, sensações e visões de mundo e não como algo pronto. Em suas palavras:

O conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito “desejante”. Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber. É errado, pois, investigar a forma como uma “pulsão” encontra um “objeto” particular chamado “saber” e torna-se assim “desejo de saber”. O objeto do desejo está sempre, já, presente: é o outro, o mundo, eu próprio. A relação é que se particulariza, não é o objeto da relação que se torna particular: o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o “desejo” que encontra um objeto novo, “o saber”. (CHARLOT, 2000, p. 81)

Em suma, Charlot e Souza (2016) sintetizam que “para entender a relação com o saber de um sujeito, faz-se necessário entender a sua posição social, mas também a sua história singular, seus desejos, o que o mobiliza para aprender e quais suas atividades no mundo e sobre o mundo.” (CHARLOT e SOUZA, 2016, p. 1077). Isso é importante para ter noção de como essa relação se dá com os currículos escolares para as demais reflexões ao longo do texto.

Como pôde ser visto anteriormente, a teoria da relação com o saber proposta por Bernard Charlot, apesar de trazer consigo um viés essencialmente estruturalista, possui a sua análise centrada no indivíduo. Ela leva em conta como cada sujeito vê o mundo e concomitante a isso, as expectativas e os desejos são o que movem esse importante motor, que é o desejo por aprender e com isso as expectativas depositadas acerca da escola e do valor do conhecimento.

É importante compreender que esse sujeito está inserido em um contexto pós-moderno, em que as relações com o mundo já não são mais as mesmas do que em tempos atrás. De acordo com Leão e Castro (2013), redes como a família se enfraqueceram com o tempo e laços duradouros são praticamente inexistentes. As tecnologias têm modificado cada vez mais as formas como se enxerga o mundo, bem como a relação com o saber, uma vez que, segundo Kenski (2019), os estudantes possuem novos interesses, habilidades, muito em função do avanço tecnológico. Além disso, o Estado está cada vez menos presente nesse contexto neoliberal e as relações mercadológicas começam a tomar conta das conexões humanas. O olhar coletivo tem se tornado cada vez mais fraco, em detrimento de um individualismo e as incertezas com relação ao mundo são uma constante na construção desses novos sujeitos.

Para além disso, o mundo do trabalho tem mudado constantemente e as profissões também sofrem com isso. Toda essa liquidez trazida por Leão e Castro (2013) também se encontra nas relações laborais, afetando a vida dos jovens e seus anseios com relação à escola e ao seu futuro, em especial o profissional. Nas palavras dos autores:

Uma característica do mundo pós-moderno é a velocidade com que profissões, ocupações e habilidades envelhecem mais depressa do que os seus titulares. Há um sentimento dominante de incerteza ligada, antes que à sorte e aos dons de uma pessoa, à futura configuração do mundo, a maneira correta de viver nele e como julgar erros e acertos. Essa é uma situação de incerteza permanente e irredutível. (LEÃO e CASTRO, 2013, p. 140)

É importante trazer esse ponto proposto, pois as relações com o trabalho e as profissões são, de certa forma, ditam o que vai ser aprendido no contexto escolar. O mundo laboral e a escola estão intimamente ligados, o que vai auxiliar também na produção dos currículos escolares, mais especificamente no que concerne aos documentos oficiais. Isso, por sua vez, afeta a forma com a qual o jovem enxerga o valor da escola e do conhecimento em sua vida.

Pelo fato de a relação com o saber possuir um viés mais ligado às classes sociais, ao mesmo tempo em que leva em conta o indivíduo em si, mostra como isso contribui para o fracasso ou sucesso escola. Desse modo, pode-se também estabelecer uma relação direta com os currículos, especialmente sua dimensão realizada dentro na escola. Como visto anteriormente na visão de Sacristán (1995), o currículo pode se manifestar de muitas formas,

sendo uma delas o “currículo real”. Esta dimensão se refere a tudo que o sistema educacional oferece para os estudantes no ambiente escolar, sendo produto da interação entre os saberes disciplinares com o conjunto das expectativas sociais sobre os sujeitos que a frequentam. Essas interações, portanto, são promovidas a fim de atender as expectativas em torno das motivações e significações dos currículos, a fim de tornar a escola mais pertinente aos estudantes.

3.1.4 O saber e as figuras do aprender

Para Charlot “a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 60). Nesse sentido, para o ser humano estabelecer uma relação com o saber, ele tem que manter certo domínio do mundo em que vive. Entende-se como mundo, o seu contexto e o que nele aprende. A busca pelo saber é uma forma de aprender, se instalar e se relacionar com o mundo, sendo uma busca incessável. Por meio da razão, ele desenvolve a sua autonomia intelectual na busca pelo saber e isso, por sua vez, estabelece a sua relação com o saber, uma vez que não existe saber sem relação com o saber.

Dessa forma, não há relação com o saber, se não existe relação com o mundo e, o saber adquirido pelos sujeitos não existe, se não em formas de conhecimentos específicos. O saber é algo construído historicamente e ele, por si só, é apresentado como um objeto, um enunciado desconexo e que parece ser autônomo. Contudo, esse enunciado surge como forma substancializada de uma atividade, relações, relações com o mundo. O saber enquanto objeto não existe, porque ele necessita de sua apropriação. Sem ela, ele não passa de informação, pois necessita de relação com os sujeitos. Se o saber fosse como objeto armazenado e sem transmissibilidade, não passaria de informação. Por isso é necessária essa simbiose com o sujeito, para que ele saia da condição de mero objeto e seja algo “vivo”. Nesse sentido, faz-se importante distinguir informação, conhecimento e saber, como pode ser visto no excerto a seguir:

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”. (CHARLOT, 2000, p. 61)

A relação com o saber é também uma forma de relação social que o ser humano mantém com o mundo e com si mesmo. Dessa forma, a relação com o saber não é meramente epistemológica e assim se constroem “relações de saber”. Essas, por sua vez, são importantes para construir o saber, bem como validá-lo e apoiá-lo após a sua construção. Um saber só é considerado válido a partir do momento em que uma comunidade reconhece como tal, como por exemplo, um saber científico que só é válido quando a comunidade científica o reconhece e quando possui validade social para que assim, tenha valor e mereça ser transmitido como tal. Esse saber de construção coletiva só é possível se o sujeito se instalar na relação com o mundo, que é suposto pela constituição desse saber (CHARLOT, 2000).

Nesse sentido, é possível afirmar que o sujeito não é um puro sujeito de saber, mas sim o produto de sua relação com o mundo e consigo mesmo. Dessa forma, a partir de sua relação com o mundo, podem existir relações mais frágeis ou mais fortes. Por exemplo, se o estudante aprende apenas para passar de ano evitar uma bronca dos pais; conseguir um bom emprego; agradar o professor e etc., tem-se uma relação mais frágil. Isso ocorre, porque ele pouco tem apoio do mundo ao seu redor, adquirindo sentido em outro sistema de sentidos, estando desconexo do mundo e com pouco efeito na sua formação, tampouco em sua transferência.

Entretanto, se, para o estudante, o saber tem um sentido positivo, a relação que ele estabelece o faz trazer valor para aquele conhecimento e para sua vivência. Dessa forma, faz-se importante notar que o saber é a relação e o processo que a medeia. Em outras palavras, é o que deve ser o objeto de uma educação intelectual e não a acumulação de conteúdos intelectuais. Trata-se de um processo que não é meramente cognitivo, pois tem-se algo afetivo e prazeroso, ao mesmo tempo que implica em uma renúncia para a criança em sua relação com o mundo, consigo mesma e com os outros. Renúncia, também, porque para estudar implicam-se hábitos de estudo, tempo dedicado ao conhecimento e a construção de um valor para essa relação com o mundo para fazer sentido em seu mundo (CHARLOT, 2000).

Contudo, ainda há críticas de Charlot (2000) acerca do combate entre “Razão x Pedagogia”. Na filosofia clássica há a ideia de que a “disciplina liberta” a criança de suas paixões e emoções, levando-as ao triunfo da razão pura, no que ele chama de teoria da depuração. Todavia, isso exclui o tipo de relação da criança com o mundo e trata a construção do sentido do saber e do aprender desconexa com a realidade, o que leva à negação das particularidades da educação dos filhos das famílias das classes mais populares. Dessa forma, desconsidera dificuldades específicas e homogeneíza todos os estudantes.

Tendo em vista o que é o saber, faz-se importante distinguir duas noções básicas, sendo assim, o *aprender* e o *saber* não são a mesma coisa. Aprender se refere ao fato de que o ser humano está constantemente aprendendo algo, consistindo em uma apropriação do mundo a fim de suprimir as suas necessidades. “Para aprender basta nascer e sobreviver” (SILVA, 2014, p. 48). Entretanto, o aprender pode adquirir diversas nuances, englobando inclusive saberes de conteúdo intelectual, mas não sendo algo restrito apenas à escola.

Ao se apropriar de um objeto-saber, dominar uma atividade ou empreender uma reação com outros sujeitos, tem-se a realização do aprender. Nesse sentido, o ato de aprender se refere a todo tipo de atividade em que há apropriação do mundo ao seu redor. Sendo assim, é por meio do aprender que o ser humano busca superar a tríade do seu desenvolvimento a “hominização, singularização e socialização”. Dessa forma, é nesse processo que o ser humano desenvolve sua autonomia e está preparado para ser educado, conforme aponta Charlot:

A educação é produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que o alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis. (CHARLOT, 2000, p. 54)

Tendo em vista o enunciado, o processo educativo consiste em um processo dialético em que educar é educar a si mesmo, ao mesmo tempo que é um processo que vem de fora para dentro. Nele, professores ensinam os estudantes, mas é o desejo que impulsiona o estudante a entrar no processo educativo. A partir disso, Charlot postula três componentes importantes utilizados pela equipe ESCOL na análise das relações com o saber: *mobilização, atividade e sentido*.

A mobilização implica naquilo que vem de dentro, sendo algo intrínseco ao sujeito, sendo o que faz o sujeito pôr-se em movimento (CHARLOT, 2000). Ela pode ser influenciada por motivações que vêm de fora do sujeito, como incentivos da família, seus professores, da escola e etc. Contudo, embora mobilização e motivação andem juntas, tratam-se de coisas diferentes. O termo mobilização implica na ideia de movimento, trazendo consigo dois outros importantes conceitos: “recursos” e “móbil”. O primeiro diz respeito aos recursos que o sujeito tem à sua disposição, já o segundo é entendido com a “razão de agir”. Para Charlot,

Mobilizar é por recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (a mobilização não é a guerra...) e seu primeiro momento (...mas indica a proximidade da entrada na guerra) (CHARLOT, 2000, p. 55)

Diante disso, a mobilização é “engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-los”. Em outras palavras, o estudante vai se mobilizar se uma determinada atividade tiver sentido para ele. Já a atividade, de acordo com Charlot (2000, p. 55) “é um conjunto de ações propulsivas por um móbil e que visam uma meta”. Entretanto, não se pode confundir o “móbil” com meta, uma vez que a meta implica no resultado que as ações motivadas pelo móbil permitem alcançar. Quando um estudante se mobiliza em uma determinada atividade, ele o faz porque existem móveis, razões de realizar, sentido para fazer aquilo para atingir uma determinada meta. Além disso, segundo Charlot, “a atividade possui uma dinâmica interna” (CHARLOT, 2000, p. 55). Todavia, essa dinâmica interna possui uma troca com o mundo, trazendo consigo uma dinâmica externa, enquanto o sentido é aquilo que confere ao estudante o significado daquela atividade e o porquê aquilo vai auxiliá-lo, podendo ser algo mais subjetivo. Esses três conceitos só existem em conjunto, uma vez que um estudante só se mobilizará para realizar uma atividade, se esta tiver algum sentido para si mesmo.

Por outro lado, o saber consiste em uma forma específica do ato de aprender, refere-se à apropriação de um determinado tipo de conhecimento, nesse caso, o intelectual (geografia, matemática, português) dentro do ambiente escolar. Dessa forma, o que diferencia o saber do aprender, é que o saber é construído mediante à linguagem, caracterizando algo restrito à escola. Todavia, consiste também em um trabalho mais racional de cunho intelectual. Nesse sentido, aprender não é equivalente a adquirir um saber.

Entretanto, para que o estudante adquira um saber, ele necessita se instalar em uma *figura do aprender*. Segundo Charlot (2000), essas figuras são aquilo que o ser humano se relaciona para aprender alguma coisa, sendo caracterizadas como:

[...] objeto-saberes, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão “culturais...”; objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões de sapato...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...); atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor; dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa. (CHARLOT, 2000, p. 66)

A partir desses enunciados, é possível afirmar que aprender é “exercer uma atividade em situação” (CHARLOT, 2000, p. 67). Aprende-se em todo lugar em qualquer situação, não sendo algo restrito ao meio escolar. Devido a isso, a relação com o saber é a relação com o mundo, envolvendo os mundos particulares, os mais diversos espaços e as mais diversas geografias em que o estudante está imerso.

A geograficidade do contexto dos estudantes, a sua família, as suas relações sociais vão auxiliá-lo a construir diferentes figuras do aprender e garantem a eles “estatutos diferentes do ponto de vista do aprendizado”. Tudo tem um peso na construção do que é aprendido pelos estudantes. Nesse sentido, a escola se constitui como um espaço de vida em que se constroem figuras do aprender. Desenvolvem-se relações com pessoas, comportamentos. Além disso, há locais mais ou menos adequados para implementar uma figura do aprender:

Nesses locais, as crianças aprendem ao contato de pessoas com as quais mantêm relações, que assumem formas diversas (pais, professores, monitores, animadores esportivos ou socioculturais, mas também vizinhos e amigos...). Mesmo se essas pessoas têm a tarefa específica de instruir ou educar, não podem ser reduzidas a essas tarefas. Assim, um professor instrui e educa, mas é, também, um agente de uma instituição, representante de uma disciplina do ensino, indivíduo singular mais, ou menos, simpático. As relações que um aluno mantém com esse professor são sobredeterminadas: são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa. Uma vez mais, a questão é importante: o aluno pode atribuir outros sentidos a uma relação definida, em princípio, como relação de saber (o professor também, aliás) (CHARLOT, 2000, p. 67).

Ademais, aprender não diz respeito apenas ao local, mas também a um momento da história individual de cada um, bem como “da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me” (CHARLOT, 2000, p. 68). A relação pedagógica, conjunto de percepções, representações, projetos e projeções de futuro, está circunscrita a um momento e a uma oportunidade que devem ser propícias para um aprendizado. Dessa forma, aprender também se torna uma obrigação, uma vez que a oportunidade de aprendizagem está disponível em um determinado momento sob uma determinada relação.

O espaço do aprendizado, independentemente da figura do aprender estabelecida, consiste em um espaço compartilhado com outros seres humanos, influenciando nas relações com o saber e nas suas dimensões. O saber, de acordo com Charlot, deve ser analisado como uma “relação com si mesmo, com os outros e com o mundo” (SILVA, 2014, p. 53). Portanto, ele pode ser interpretado como algo não desconectado do sujeito. Além disso, o saber possui três importantes dimensões a serem analisadas: *epistêmica, identitária e social*.

Na primeira dimensão citada, a epistêmica, diz respeito à relação com o aprender e é subdividida em três partes: “a) relação com um saber objeto; b) relação com uma atividade executada pelo corpo; e c) relação intersubjetiva” (SILVA, 2014, p. 54), sendo algo relacionado ao corpo e como este lê os objetos em sua volta. A segunda dimensão, a identitária, envolve a construção da sua identidade, parte da relação com os outros e com o mundo e como isso interfere nas suas visões, estando ligada à *psiquê* dos sujeitos e seus desejos. Já a terceira, a dimensão social, refere-se relação com o saber como algo que não é isolado e puramente individual, sendo sempre uma relação social.

A partir desses importantes enunciados, estabelece-se a relação com o saber como algo que não diz respeito apenas ao indivíduo, mas a um processo que envolve uma teia complexa de interações sociais na sua construção. As geografias da vida de cada um, portanto, criam diferentes relações com o saber e, por consequência, de aprendizados para os estudantes. Essas, por sua vez, influenciarão também nas suas figuras do aprender na forma como constroem os saberes. A construção do saber no âmbito da escola e sua relação são fundamentais. Além disso, as diferentes figuras do aprender podem auxiliar na construção de relações com o saber que auxiliem na produção de currículos capazes de levar os estudantes na obtenção de um conhecimento que os leve a uma condição de sucesso escolar.

3.2 Modelo do discurso pedagógico e currículo

3.2.1 O currículo na visão de Bernstein

O entendimento acerca da temática do currículo é bastante amplo e, embora à primeira vista possa parecer claro o seu entendimento, a resposta para essa questão não é tão simples, sendo objeto de estudo por parte de diversos teóricos ligados à área da educação. Além disso, existem diversas concepções acerca do que é o currículo em si, sendo um conceito que possui uma série de nuances e adquire diferentes formas de compreensão.

Por ser uma temática complexa e ampla, Tomaz Tadeu da Silva (2019) traz a ideia de uma “teoria de currículo” com a finalidade de compreendê-lo:

Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve. Para voltar ao nosso exemplo do “currículo”, um discurso sobre o currículo – aquilo que, numa outra concepção, seria uma teoria – não se restringe a representar uma coisa que seria o “currículo”, que existiria antes desse discurso e que está ali, apenas à espera de ser descoberto e descrito. Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é

produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação. (SILVA, 2019, p. 12)

Nessa perspectiva, Silva vê o currículo não apenas sob uma visão meramente pedagógica, mas também dá ênfase a conceitos de ideologia, poder e, também, aos discursos que são conferidos aos currículos. Sacristán (1995) sinaliza o currículo para o que chama de “declarações de intenções”. Na sua visão, ele seria um “guia” de aprendizagens a ser seguido pela escola e pelo professor. Nesse sentido, o currículo seria um documento em que nele está contido tudo o que deve ser ensinado no contexto escolar.

Dessa mesma forma, é possível afirmar que tanto Sacristán (1995) quanto Silva (2019) se atentam para os discursos presentes nos currículos, uma vez que este é criado e imposto por sujeitos que possuem ideologias e planos. Nesse sentido, surge para além dos documentos oficiais, o currículo real, que é algo aprendido na escola de acordo com as experiências vivenciadas nesse contexto. Com isso, além dos conteúdos, comportamentos e valores são transmitidos pela escola e incorporados pelos estudantes, construindo esse currículo mais amplo e que vai além dos documentos oficiais. Ao trazer essa concepção de currículo real, tem-se algo muito mais complexo do que o realmente apresentado pelos documentos oficiais. Desse modo, ele se caracteriza como algo oculto, carregando, muitas vezes, uma mensagem implícita, que acaba por ensinar aos estudantes os seus lugares e posições na sociedade.

Partindo dessa perspectiva, tem-se o entendimento de Basil Bernstein (1996; 1999) acerca do currículo. Em linhas gerais, o autor o enxerga como um artefato que sintetiza saberes disciplinares instrucionais (conteúdo das disciplinas), intencionalidades formativas, valores e expectativas que o dispositivo possui sobre quem o acessa. Ou seja, o currículo, para Bernstein (1996; 1999) está diretamente ligado à transformação e à reprodução cultural por carregar componentes que vão além dos meros documentos oficiais. Contudo, para melhor compreender a sua concepção sobre currículo, o autor coloca que a sua realização ocorre basicamente por três sistemas de mensagem: o *currículo*, a *pedagogia* e a *avaliação*.

Segundo Bernstein (1996; 1999), o currículo vai definir o que conta como conhecimento válido, indo ao encontro do que diz Sacristán (1995), dizendo respeito ao “o que” será ensinado pela escola. A pedagogia, por sua vez, representa o “como” será ensinado, definindo o que conta como transmissão válida do conhecimento escolar. Já a avaliação se refere ao que conta como “realização válida”, ou seja, ao que se espera que o estudante faça a partir do que lhe foi ensinado (SILVA, 2019).

Todavia, em sua sociologia da educação, Bernstein se preocupa mais “com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo” (SILVA,

2019, p. 71) do que com o conteúdo ou o *porquê*” de tal saber estar organizado de uma determinada forma. Ele não exclui tais preocupações, apenas quer saber como o currículo está estruturalmente organizado. Além disso ele faz alguns tipos de distinções acerca dos currículos, destacando-se o *currículo tipo coleção* e o *currículo integrado*. No primeiro citado, os campos e áreas de conhecimento são mantidos fortemente isolados/separados, sem quaisquer diálogos. Já no segundo, as distinções entre os campos e áreas do conhecimento são muito menos marcadas, com menor nitidez. Desse modo, a organização curricular acaba subordinando todas as áreas a partir de um princípio mais ou menos único.

A partir dessa distinção entre currículos, Bernstein sugere os conceitos de *classificação* e *enquadramento* para se buscar compreender a estruturação dos discursos pedagógicos. A classificação, de acordo com Bernstein (1996) e Moraes e Neves (2007) se refere ao “grau de manutenção de fronteiras entre categorias” (estudantes, professores, espaços, escola, família, conteúdos, etc.). Quando existe uma nítida separação entre as categorias e uma forte hierarquia entre elas, em que cada uma possui um conjunto de regras/estatuto específicos, um poder, tem-se uma classificação forte. Entretanto, quando as fronteiras entre as categorias são muito sutis, há uma classificação considerada fraca. Um currículo considerado “tradicional”, marcado pela delimitação das disciplinas acadêmicas, teria uma classificação considerada “forte”, enquanto um currículo interdisciplinar, por exemplo, estaria dentro de uma classificação considerada “fraca”.

O enquadramento, por sua vez, se refere aos mecanismos de controle e às relações que se processam entre e dentro das categorias. Ele é considerado forte quando as categorias com maior estatuto exercem maior controle nessas relações. Por outro lado, o enquadramento é fraco quando o inverso acontece e, assim, as categorias com menor estatuto possuem um papel mais ativo no controle das relações. No caso da sala de aula, um professor que está mais próximo do estudante, sem que haja uma demarcação exacerbada de autoridade entre os papéis de estudantes e professores, tem-se um enquadramento considerado fraco. Por outro lado, em um contexto em que o professor é visto, explicitamente, acima do estudante, de forma hierarquizada, na qual é o único detentor do conhecimento, e exerce o controle sobre as escolhas pedagógicas e os comportamentos, de modo a existir um evidente distanciamento entre o professor e estudante, há um enquadramento forte.

Essas noções de classificação e enquadramento trazem consigo também dois aspectos importantes conectados na teoria de Basil Bernstein e que já foram citados acima: poder e controle. A noção de poder para Bernstein não vem apenas como algo das esferas superiores, ela está presente em todo o modelo do discurso pedagógico. Além disso, a noção de poder

presente em Bernstein não compreende algo que distorce o currículo, mas sim, ao questionamento sobre “como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a diferentes princípios de poder e controle” (SILVA, 2019, p. 72). De acordo com Silva (2019), o poder está ligado diretamente à classificação, sendo ela uma expressão de poder. Dessa forma, compreendendo o que é legítimo ou não é para estar no currículo, o que pode ou não pode ser dito e validado. Já a noção de controle está diretamente ligada “ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo, ao espaço de transmissão” (SILVA, 2019, p. 73).

Essas noções influem sobre a pedagogia e a avaliação pois, na visão de Bernstein, não se pode separar esses pilares do processo da construção curricular. Segundo Silva (2019), a pedagogia está diretamente ligada à questão da transmissão, em como o conhecimento é transmitido aos estudantes, sendo algo que independe da forma como o currículo é organizado, se é classificado de forma forte ou fraca. A partir dessa perspectiva, Silva (2019, p. 72) coloca que “o estudante pode ter maior ou menor controle sobre o ritmo de transmissão. Os objetivos a serem atingidos podem ser mais ou menos explícitos. A divisão do espaço pode ser mais ou menos rígida. Os critérios de avaliação podem ser mais ou menos explícitos”.

Tendo em vista esses aspectos e levando em conta os mais diversos contextos sociais nos quais os estudantes estão presentes, um currículo aplicado a partir de uma determinada abordagem pode corroborar em maior ou menor grau na distribuição dos papéis sociais. Dessa forma, manifestando o que Bernstein chama de “pedagogias invisíveis”, sendo algo próximo ao que se chama de currículo real proposto por Sacristán (1995). Por meio dessas pedagogias não há a construção do que Michael Young chama de “conhecimento poderoso”, aquele capaz de libertar os sujeitos e empoderá-los no contexto social, em detrimento do chamado conhecimento dos poderosos, “aquele definido por quem detém o conhecimento” (YOUNG, 2007, p. 1294). Ou seja, é imposto pelos detentores do poder, seja político e/ou econômico.

Entretanto, para compreender como funcionam os currículos escolares, bem como todo o modelo do discurso pedagógico e como essas pedagogias acontecem dentro da escola, discute-se a seguir um aspecto crucial na teoria de Bernstein, o qual é conhecido com a *teoria dos códigos*. Diante disso, entende-se que a reprodução cultural e as estruturas que constroem os currículos são mediadas por códigos de comunicação.

3.2.2 Teoria dos Códigos em Bernstein

Algo central para se compreender a teoria de Basil Bernstein é o que o autor chama de “códigos”, gramática intrínseca que subjaz aos textos comunicativos, sendo o que dá

legitimidade e validade aos textos. Entretanto, para entrar mais a fundo na sua definição, é importante ter em mente que os códigos pressupõem “relações de classe” e com isso há regras de criação, distribuição, reprodução e validade de valores físicos e simbólicos. Além disso, essas relações influenciam nas distribuições de poder e princípios de controle geral que distribuem e reproduzem princípios a serem seguidos entre “dominantes” e “dominados” (BERNSTEIN, 1996).

Tendo em vista que as relações de classe possuem um peso na criação, distribuição, reprodução e validade, elas também trazem consigo princípios organizacionais de comunicação. Dessa forma, o “posicionamento” do sujeito em um determinado contexto social influencia diretamente nos códigos, uma vez que este se refere ao tipo de relações estabelecidas com outros sujeitos e no interior deles. Sendo assim, “os códigos são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados” (BERNSTEIN, 1996, p. 28).

A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que os códigos são princípios reguladores que os indivíduos pertencentes a uma classe social estabelecem entre diferentes contextos comunicativos e no interior deles. Dessa forma, eles orientam a produção de textos validados para diferentes contextos (STEFENON, 2017). Nesse sentido, a expressão “texto” ganha uma conotação mais ampla, adquirindo um caráter referente a todo e qualquer elemento de expressão utilizado pelos grupos, desde algo visual como vestimentas, a linguagem, a forma de se expressar. Além disso, diz respeito ao currículo aplicado na escola pelos docentes, incluindo suas práticas e discursos. Sendo assim, tem-se códigos de classe, uma vez que os códigos são produtos das relações de classe.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que os códigos não se restringem apenas ao que é verbalizado ou comunicado de qualquer outra forma possível pelos indivíduos pertencentes às mais variadas classes sociais. Eles são uma “gramática profunda”, sendo assim, são produtos de regras criadas culturalmente a partir das relações de classe, sendo considerado como o invisível aos olhos na comunicação. Dessa forma, o código é algo mais profundo e mais relacionado aos “significados que são privilegiados em determinados contextos comunicativos, e que possuem relação com as práticas sociais e as relações de classe nele implicadas” (STEFENON, 2017, p. 49). Ou seja, algo legitimado em determinados contextos.

Entretanto, a partir do entendimento de que o código é o invisível na comunicação, aquilo que está implícito e que regula os contextos comunicativos, tem-se a distinção entre os *códigos elaborados* e *códigos restritos*. De acordo com Moraes e Neves (2007), eles podem ser definidos da seguinte forma:

Na orientação restrita, os significados são particularistas, dependentes do contexto e têm uma relação direta com uma base material específica. Na orientação elaborada, os significados são universalistas, relativamente independentes do contexto e têm uma relação indireta com uma base material específica (p. 116)

Essa distinção é de suma importância, uma vez que isso vai ter uma interferência direta no que Bernstein chama de *Discurso Pedagógico*. O discurso pedagógico geralmente estará ligado a uma orientação de código mais elaborada, tendo um conjunto de regras específicas a serem seguidas, tendo um caráter mais universalista, trazendo consigo formas específicas e formalizadas de exercer poder e controle. Além disso, consiste em um texto “privilegiante”, ligado a uma classe específica que cria o discurso pedagógico. Por outro lado, o código aprendido e compartilhado em contextos informais e cotidianos de comunicação, nos quais se incluem a família, a rua e afins, ou seja, a cultura partilhada entre as pessoas de forma “horizontalizada”, fora dos meios institucionalizados, tende a ser mais relativo ao contexto específico onde ocorre a comunicação. Desse modo, possui uma orientação mais restrita.

Contudo, há algumas famílias, por conta de sua posição social e sua posição nas relações de trabalho, tendem a compartilhar no espaço da casa (também) textos que façam referência a códigos elaborados. Isso não significa que elas não compartilhem códigos restritos. A diferença aqui, nessas famílias posicionadas de forma privilegiada no espectro das relações sociais, é que as crianças são expostas (também) a formas de comunicação que fazem com que elas estejam mais familiarizadas com códigos elaborados (saberes que possuem referência). Desse modo, elas conseguem estabelecer “relações com o saber” diferentes das crianças que não são expostas, desde a tenra infância, a esses textos e códigos. Sendo assim, a construção dos significados para os códigos elaborados e restritos “depende da distribuição de poder e dos princípios de controle que regulam as relações sociais e os contextos da interação pedagógica” (MORAIS e NEVES, 2007, p. 116).

As noções de classificação e enquadramento, bem como poder e controle, não estão presentes apenas no currículo, mas também nas demais relações. Desse modo, as relações sociais são marcadas por um conjunto de classificações e enquadramentos e por detrás de cada uma delas, há relações de poder e controle. Portanto, é importante compreender que o poder é o que mantém as classificações na estrutura social de forma com que haja isolamentos entre as fronteiras, tanto no interior quanto no exterior ao sujeito. Já na prática pedagógica, é a intensidade dos enquadramentos que marcam toda essa estrutura.

3.2.3 Modelo do discurso pedagógico

A estruturação do discurso pedagógico é algo crucial na sociologia de Basil Bernstein, no que o autor chama de *Modelo do Discurso Pedagógico*. O discurso pedagógico em si é centrado no *que* é transmitido como conhecimento educacional e consiste em um mecanismo que permite o embutimento de um discurso instrucional (DI) dentro de um discurso regulativo (DR), expressado pela fórmula *DI/DR*. Nessa relação, DR é preponderante, ou seja, hegemônico sobre o DI, devido ao fato de que a escola está, acima de tudo, comprometida com um projeto intencional de formação. Nesse sentido, todo DI está condicionado ao DR, pois é derivado do projeto de formação intencional que configura a escola, por isso é dominante, pois consiste nas normas necessárias para que exista o discurso pedagógico.

Além disso, as diferentes relações DI/DR, estabelecem diferentes discursos e práticas. O DI é o saber disciplinar especializado, ou seja, o saber da disciplina, produzido pelos especialistas. O DR, por sua vez, é o saber voltado ao controle dos comportamentos e atitudes dos estudantes, e tem a ver com os objetivos da escola de “formar sujeitos” de acordo com os princípios que regem a organização da escola. No contexto da escola, os DIs sempre estarão embutidos dentro de DRs, porque ela não tem o objetivo de formar profissionais já qualificados com um determinado título, como “mini-geógrafos” ou “mini-físicos” por exemplo. Logo, sua finalidade é formar pessoas que entendam o mundo, sendo tolerantes, exercendo sua cidadania, cuidando da sua saúde, etc.

Evidentemente que a escola, além de outras coisas, visa também formar sujeitos competentes para o mercado de trabalho. Contudo, ela tem a necessidade de buscar equilibrar a relação entre DI/DR, justamente, para atuar no sentido de construir um projeto de formação que esteja comprometido, também, com o desenvolvimento intelectual amplo dos estudantes. Nessa perspectiva, Gallian (2009) elucida um pouco mais acerca dessas diferentes relações:

As diferentes relações DI/DR configuradas na prática pedagógica criam práticas discursivas (seleção, sequência, compassamento, critérios de avaliação) e práticas organizacionais (configurações espaciais relacionadas à transmissão dos conteúdos) que constituem o código a ser adquirido. A relação DI/DR se expressa em um texto privilegiante, que, portanto, pode ser objeto de investigação no sentido de revelar um determinado equilíbrio DI/DR, ou seja, o discurso pedagógico vigente (p. 50).

Tendo em vista os mais diversos contextos, Bernstein (1996) coloca que existem diferentes possibilidades de configuração da relação DI/DR, sendo mais fortemente classificada de acordo com os diferentes grupos sociais presentes no ambiente escolar. Existem casos em que para determinados grupos sociais, há uma classificação em que os DRs recebem um peso muito maior do que os DIs. Nesse sentido, resulta em currículos fortemente centralizados em

uma regulação moral, e menos fundamentados em conhecimentos especializados e em formação acadêmica.

A partir desse apontamento, a relação DI/DR no âmbito da escola determina práticas e seus objetivos formativos. Desse modo, a ideia de Gallian (2009) aponta que a escola precisa formar pessoas tecnicamente competentes (por meio dos DIs) e que que hajam de maneira a não prejudicar a ordem social (por meio dos DRs). Todavia, o que ocorre, muitas vezes, especialmente nas escolas para as camadas menos privilegiadas socialmente, é que a escola fica centralizada apenas sobre os DRs, e esquece os DIs. Isso, por sua vez, tende a gerar fortes desigualdades educacionais, especialmente no acesso de códigos elaborados de comunicação (BERNSTEIN, 1996).

Aplicando a ideia em um exemplo prático, com base na Geografia, pode-se imaginar a situação em que o professor ensina acerca da importância de ter cuidados com a natureza (DR). No entanto, pouco se fala sobre conceitos e conhecimentos especializados acerca de “sistemas naturais” e outros assuntos especializados (DI) acerca do tema. O professor acaba por fazer isso, em muitos casos, por “subestimar” ou “não acreditar” na capacidade dos estudantes em compreender modelos e teorias de cunho mais abstrato e conceitual. Por conseguinte, ele prefere simplesmente dizer para o estudante “não jogar lixo no chão” e que caso o faça, estaria sujeito a sanções. Sendo assim, não estimula o desenvolvimento intelectual do sujeito, muito em virtude da facilidade de não explorar teorias acerca da temática.

Nessa perspectiva, constroem-se as desigualdades educacionais para Bernstein: quando se deixa de explorar e estimular o desenvolvimento intelectual, baixando o nível de exigência conceitual e reduzindo a presença de DI dentro da escola, privilegiando os DRs. Esse movimento relaciona-se diretamente com o que Libâneo (2012) chama de “dualismo perverso da escola pública brasileira” em que ele coloca que existe a escola do “conhecimento”, para os mais ricos, e a escola baseada quase exclusivamente no “acolhimento”, geralmente destinada aos mais pobres.

Entretanto, o modelo do discurso pedagógico não se restringe apenas à relação DI/DR, sendo assim, tem-se uma estrutura que vai além da sala de aula, admitindo inclusive as pressões e determinações de diferentes esferas e agências na configuração dos currículos. Dessa forma, Bernstein cria uma teoria acerca da produção e reprodução do discurso pedagógico, “considerando que a gramática interna desse discurso é fornecida pelo aparelho pedagógico, através de regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação” (MORAIS e NEVES, 2007, p. 121).

As regras de distribuição ou distributivas são aquelas que marcam e especializam o que é considerado pensável e impensável para os diferentes grupos sociais. Ou seja, “elas estabelecem fronteiras entre as diferentes formas de conhecimento” (STEFENON e CASTELLAR, 2020, p. 9). Assim sendo, as agências pedagógicas especializadas regulam a classificação entre o conteúdo pensável e impensável, bem como sobre as práticas elaboradas em sala de aula. Nesse sentido, elas são princípios básicos que regulam a distribuição de poder, conhecimento e as formas de consciência. Entretanto, esse poder, por diversas vezes é distribuído de forma desigual, de acordo com o contexto de origem do estudante.

Por sua vez, as regras de recontextualização são centradas no *quê* e no *como* da transmissão-aquisição na prática pedagógica. Em outras palavras, tratam-se daquelas que “constituem o discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 259) em si. Dentro de sua teoria sobre a estruturação do discurso pedagógico, a recontextualização é o processo de retirada dos saberes disciplinares de seu contexto original de produção e sua realocação em contextos de reprodução. Ou seja, em ambientes onde se constituirão em discursos a serem aprendidos e incorporados de acordo com objetivos formativos pré-concebidos. Nesse movimento há mudanças de foco em relação às intencionalidades precípuas desse conhecimento, que deixa de ser um discurso puramente instrucional e passa a possuir um conteúdo com intencionalidade formativa. Em outras palavras:

Nesse processo de deslocação e realocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. O discurso pedagógico cria sujeitos imaginários. É preciso refinar esse conceito sobre o princípio que constitui o discurso pedagógico. Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Ao falar desses sujeitos imaginários, o autor chama a atenção ao fato de que os saberes escolares sempre envolvem a formação de pessoas, processo que é dirigido por princípios de regulação que se produzem em diferentes campos de recontextualização dos discursos sujeitos à transformação pedagógica. Dentre esses campos, destacam-se o Campo Recontextualizador Oficial (CRO) - que produz os textos escolares formais em organismos de escala nacional ou regional - e o Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP) - responsável pela produção dos textos no âmbito da escola.

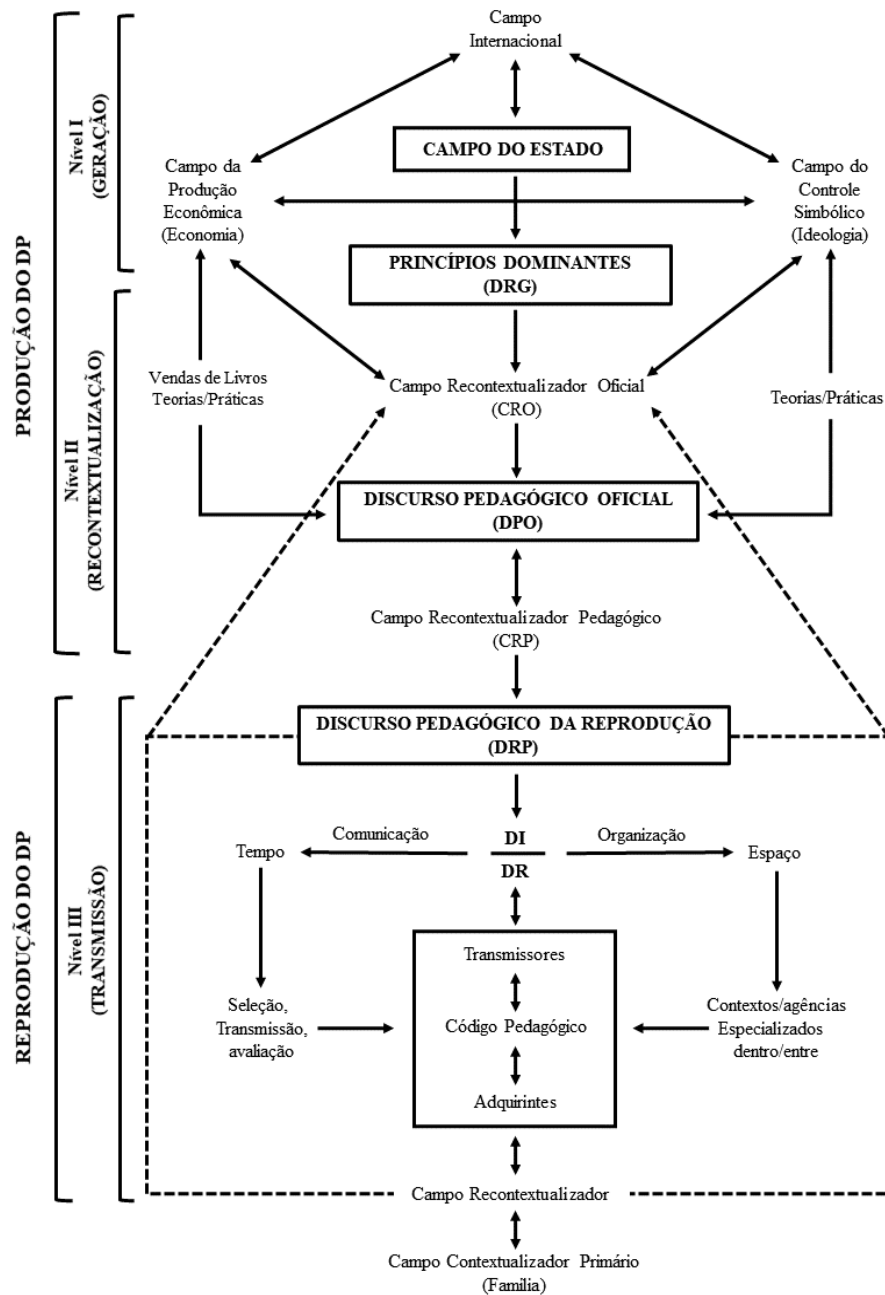
As regras de avaliação, por sua vez, são as que dizem respeito às formas de realização da prática pedagógica, compreendendo procedimentos de sequenciamento, ritmos de aprendizagem e critérios de avaliação, auxiliando no controle da prática educativa. Esses critérios podem ser explícitos (claramente informados pelo professor/transmissor e que mantêm

as fronteiras claras entre as disciplinas) ou implícitos (produto de uma relação mais aberta entre professor/transmissor, sofrendo mais influência do adquirente/estudante) na prática docente.

Esse mecanismo compõe o que Bernstein designa como dispositivo pedagógico que, ao fundamentar-se na relação entre as regras de distribuição, recontextualização e avaliação, estabelece uma relação direta entre poder, conhecimento e consciência na constituição dos discursos escolares. Nesse sentido, o dispositivo pedagógico torna-se um instrumental essencial para a reprodução cultural (BERNSTEIN, 1996; MORAIS e NEVES, 2007; STEFENON e CASTELLAR, 2020).

Ao compreender como se dá essa relação entre distribuição, recontextualização e avaliação, faz-se necessário compreender mais a fundo como é produzido o discurso pedagógico, a partir da representação do modelo do discurso pedagógico em si, como pode ser visto na figura 2 a seguir:

Figura 2 - Modelo do Discurso Pedagógico de Bernstein



FONTE: O autor (2022), adaptado de Moraes e Neves (2007), Stefenon (2017) e Bernstein (1996; 1999)

O modelo do discurso pedagógico proposto por Basil Bernstein, o qual será analisado no decorrer do texto, engloba dois grandes importantes níveis de análise: a *produção* e a *reprodução* do discurso pedagógico. Além disso, dentro desses dois níveis pode-se subdividir mais três subníveis, conforme indicam Moraes e Neves (2007):

O modelo engloba três níveis fundamentais de análise - geração, recontextualização e transmissão - e mostra que o discurso pedagógico é determinado por um conjunto complexo de relações que pressupõem a intervenção de diferentes campos e

contextos. Os dois primeiros níveis de análise estão associados à produção do discurso pedagógico e o terceiro nível à sua reprodução (p. 122).

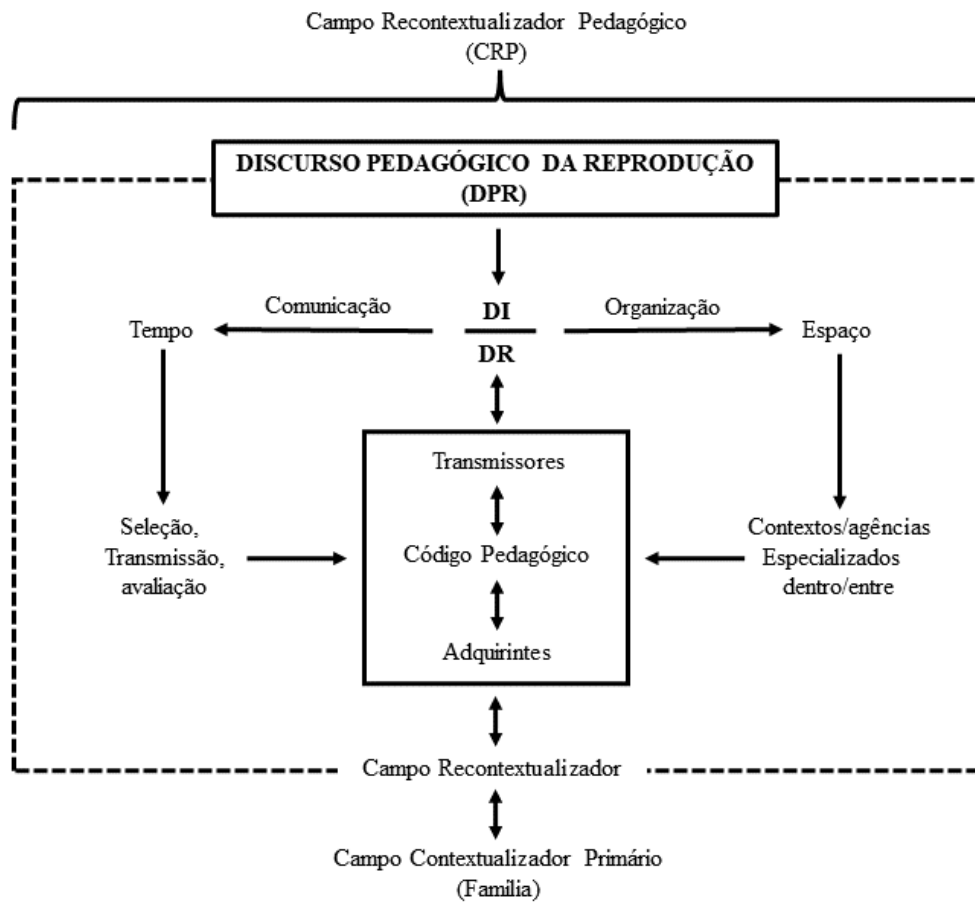
No que diz respeito à produção do discurso pedagógico, mais especificamente na geração do discurso, tem-se o campo da produção econômica (interesses de grupos empresariais) e o campo de controle simbólico (interesses de ordem ideológica/intelectual). Além disso, há também as determinações, exigências e tendências internacionais, as quais incidem diretamente sobre a atuação do Estado na construção de mecanismos de controle, que por sua vez atuarão sobre o *campo recontextualizador oficial* (CRO).

Já na recontextualização do discurso, tem-se os princípios dominantes de uma sociedade que atuam como condicionantes na geração dos discursos, os quais consistem em pactos sociais formais e não-formais, frutos de debates entre diferentes grupos políticos e dos mais diversos grupos sociais. Nesse sentido, relaciona-se diretamente com a ação do Estado, instituição que exerce a função regulativa em diferentes escalas. Dessa forma, os princípios dominantes que regem uma sociedade incidem sobre o *campo recontextualizador oficial* (CRO) e o *discurso pedagógico oficial* (DPO), trazendo uma carga de expectativas sobre a escola de grande complexidade política e ideológica.

O CRO, por sua vez, é onde se produz e se mantém o DPO. Em seu núcleo há agentes diretamente ligados aos ministérios de educação, ao nível da atuação estatal, além de agentes ligados aos interesses de empresas privadas e a outros ministérios e interesses estatais, a fim de pressionar esse campo, como da economia, por exemplo. O resultado dessas pressões são documentos que regem e orientam a educação tanto a nível nacional como nas esferas regionais e locais. O CRO é composto por agentes representantes “extraídos dos departamentos de educação das universidades, faculdades de educação, escolas, juntamente com fundações, meios de comunicação especializados, revistas, semanários e editoras” (BERNSTEIN, 1996, p. 277-278).

Entretanto, além do CRO, tem-se o Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP), estando ambos atuando *no que e no como* do discurso pedagógico. Em outras palavras, ambos agem no que deve ser aplicado para os estudantes e em como deve ser trabalhado. Entretanto, o CRP reinterpreta e recontextualiza o texto que é produzido e mantido pelo CRO, adaptando-o para o contexto escolar. Toda a dinâmica do CRP pode ser vista na figura 3 abaixo:

Figura 3 - Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP)



FONTE: O autor (2022), adaptado de Moraes e Neves (2007), Stefenon (2017) e Bernstein (1996; 1999)

Em outras palavras, o CRP é, na prática, a sala de aula e é onde o currículo é aplicado. Neste ponto, entra-se no nível da reprodução do modelo do discurso pedagógico, e mais especificamente, no âmbito de sua transmissão. No CRP há a realocação do que é produzido pelo CRO e como o discurso pedagógico se mantém. Desse modo, em diferentes contextos, o CRP ganha novas nuances, estando por diversas vezes confrontando o CRO. Além disso, esses campos definem a classificação e o enquadramento na prática educativa. Em outras palavras:

Em geral, esses campos definem as categorias de conhecimentos e experiências que serão oferecidas aos estudantes, ou seja, o nível de classificação entre as disciplinas que o currículo possui, inclusive no que se refere ao processo de compartimentalização das disciplinas, seu grau de isolamento e/ou integração. Além disso, também apontam o enquadramento da prática educativa, ou seja, como as diferentes teorias da aprendizagem vão influenciar a constituição dos procedimentos da atividade educativa, seus ritmos de aprendizagem, critérios de avaliação, etc (STEFENON, 2017, p. 65)

Desse modo, é possível afirmar que o CRO e CRP estão constantemente realizando o movimento dialético de recontextualização do DPO, produzindo assim o discurso pedagógico da reprodução (DPR). O DPR é o produto de diversas etapas de recontextualização, perpassando por todas as instâncias superiores do modelo até chegar na sala de aula. Ele consiste no conteúdo oferecido aos diferentes sujeitos de acordo com o seu posicionamento em seus grupos sociais respectivos. Em outras palavras, o DPR é o “discurso instrucional (DI) embutido numa ordem moral/regulativa” (STEFENON, 2017, p. 65).

Além disso, a relação DI/DR gera uma organização muito particular em função do contexto em que ela acontece. Desse modo, diferentes códigos pedagógicos são produzidos em uma constituição de tempos e espaços específicos. Nesse sentido, há princípios de comunicação (seleção, transmissão e avaliação) e organização (delimitação dos contextos/agências especializados) na prática educativa, fazendo com que a sala de aula assuma diferentes configurações.

Ademais, conforme verifica-se no esquema representado nas figuras 1 e 2, a sala de aula é o palco da relação entre transmissor (professor) e adquirente (estudante), sendo essa relação mediada pelo código pedagógico. Como foi visto anteriormente, esse código pedagógico possui uma orientação mais elaborada. Dessa forma, quando são trabalhados conteúdos que tem o potencial de exercer maior conflito cognitivo no estudante, bem como, a partir de saberes disciplinares com fronteiras bem delimitadas, tem-se uma classificação considerada forte com base em um código elaborado. Entretanto, quando esse conteúdo exerce pouco conflito cognitivo no estudante, a partir de fronteiras, não tão claras, entre as disciplinas, tem-se uma classificação fraca, independentemente da orientação do código.

Por outro lado, quando o enquadramento é considerado fraco, com mais influência do adquirente, tem-se uma relação de maior aproximação do docente com o estudante. Já quando ele é hierarquizado, existe um enquadramento forte e um distanciamento do docente. Para Bernstein (1996), a aula considerada ideal deve se aproximar de uma classificação forte, especialmente entre discursos escolares e não-escolares, e enquadramento fraco, principalmente no que se refere aos ritmos e sequenciamentos das aulas. Em outras palavras, uma prática pedagógica que permite a profundidade conceitual em contextos educacionais marcados pela diferença, deve reconhecer os papéis dos sujeitos e dos diferentes discursos na sala de aula, diferenciando-os (classificação forte). No entanto, o processo de mediação e de controle da aula e da interação entre os sujeitos deve ser aberta e flexível, a fim de considerar as diversidades dentro da escola (enquadramento fraco).

A disposição para aquisição de códigos elaborados na escola possui relação com a exposição dos estudantes aos textos, dessa natureza, em outros ambientes de convívio, inclusive no seio familiar. Ou seja, a base da socialização dos estudantes é, também, uma referência importante na construção de sua relação com os saberes escolares. Isso, por sua vez, trará reflexos na sua relação com a escola e com o conhecimento, uma vez que a base dos códigos que esse estudante aprende em casa é essencialmente restrita. Todavia em alguns contextos, esses códigos tendem a uma orientação mais elaborada.

Diante disso, na visão de Bernstein (1996; 1999), as experiências que os sujeitos vivem no Contexto Contextualizador Primário, influenciam diretamente o Campo Recontextualizador Pedagógico. Sendo assim, incidem sobre os processos de recontextualização dos saberes escolares, caracterizando uma via de mão dupla em que os códigos aprendidos no CCP influenciarão nos códigos aplicados pelos docentes. Desse modo, acabam influenciando diretamente nas metodologias dos docentes e nas experiências educativas dos estudantes na escola.

3.3 Intersecções entre Bernstein e Charlot: as categorias de análise da pesquisa

Tanto Bernstein quanto Charlot parecem concentrar-se sobre as tensões e contradições existentes entre os diferentes circuitos de expectativas que envolvem a presença dos estudantes na escola. Tais expectativas se constroem em função das posições ocupadas pelos sujeitos no espectro das relações de classe que se expressam e refletem condições espaciais relacionadas à sua própria experiência. Dessa forma, evidencia uma importante dimensão sociológica presente nas proposições dos referidos autores.

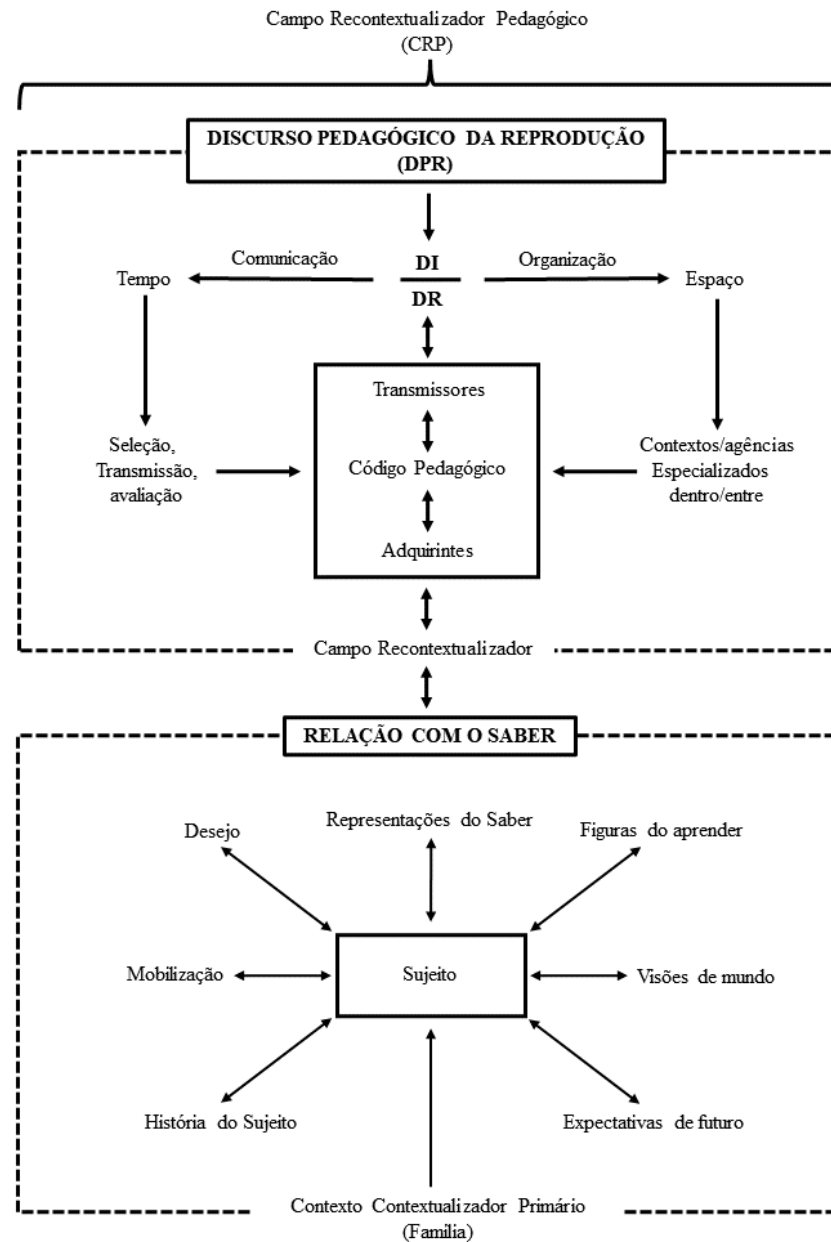
Tendo em vista as contribuições de Basil Bernstein e Bernard Charlot, pode-se afirmar que suas teorias, o modelo do discurso pedagógico e a relação com o saber, possuem importantes convergências que auxiliam na compreensão dos currículos aplicados pelos professores em sala de aula. Enquanto Bernstein procura trazer uma explicação estruturada em um modelo que parte de hierarquias e etapas na produção dos códigos pedagógicos, Charlot se acentua nos aspectos mais subjetivos dos estudantes na produção da relação com o saber.

Diante disso, tendo em vista a seleção dessas categorias, sustenta-se aqui que a aproximação entre Charlot e Bernstein tende a fornecer subsídios para se realizar uma análise ampla do problema da pesquisa. Esse, por sua vez, busca compreender, justamente, como os contextos e experiências dos estudantes influenciam na construção dos currículos na escola.

A partir do fluxograma a seguir, demonstra-se o empreendimento de se estabelecer essa relação entre as duas teorias. Sob essa ótica, visa-se trazer um pouco mais do sujeito para análise

dos discursos pedagógicos, buscando compreender melhor processos que ocorrem no Contexto Contextualizador Primário e que incidem sobre o Campo Recontextualizador Pedagógico. Basil Bernstein (1996; 1999), por meio modelo do discurso pedagógico, objetiva oferecer ferramentas para compreender mais a fundo os processos que ocorrem em sala. Para isso, ele se utiliza da ideia dos códigos para analisar as escolhas dos docentes com relação ao currículo trabalhado em sala de aula. Por outro lado, Charlot (1996; 2000) é centrado nos indivíduos, seus respectivos contextos e nas influências sobre a relação com saber. Dessa forma, é possível afirmar que o diálogo entre os autores no desenvolvimento desse trabalho ocorre no nível da reprodução do discurso pedagógico, mais especificamente na transmissão.

Figura 4 - Fluxograma das intersecções entre Bernstein e Charlot em sala de aula



FONTE: O autor (2022)

Dessa forma, Charlot auxilia no fornecimento de subsídios para compreender melhor os processos que ocorrem com o estudante no Contexto Contextualizador Primário, ao estabelecer uma sociologia centrada no sujeito sob a égide do que ele chama de relação com o saber. No seu entendimento, ela só existe enquanto uma relação com o mundo, com os demais e consigo mesmo. Assim sendo, estrutura-se como um componente essencialmente subjetivo, o qual abrange diversas nuances, como a identidade do sujeito, sua história singular, seus desejos, o que o mobiliza, visões de mundo, expectativas de futuro, as representações do saber e as figuras

do aprender. Nesse sentido, compreende a relação com o saber como uma simbiose que faz da relação com o saber o próprio sujeito.

Em seu ideário, o autor sugere essa explicação que confere o caráter da relação com o saber e que compreende que a visão de mundo dos estudantes auxilia-os na construção de um sistema de valores para a compreensão do papel da escola em sua vida. Esse sistema de valores, o qual constrói a relação com o saber, age de forma dialética entre os seus componentes, estando eles fortemente ligados. Assim sendo, o saber está relacionado ao ato de aprender por meio das vivências, sensações e visões de mundo, não sendo entendido como algo pronto. Portanto, sua sociologia é centrada no sujeito, a qual visa compreender de onde ele vem, seus desejos e o que o mobiliza, fornece subsídios que auxiliam na compreensão como essas experiências criam diferentes relações com o saber dos estudantes e incidem sobre o currículo construído na escola.

Desse modo, faz-se importante entender que um estudante está inserido em um determinado contexto e está em movimento, no qual constantemente constrói uma história e uma identidade, por meio de suas interações com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Nesse sentido, recebendo estímulos em maior ou menor grau. Diante disso, constroem-se visões de mundo, expectativas de futuro e desejos. Como sujeito de desejos, os quais são construídos e/ou vem de dentro, tem-se também o sentido conferido por ele às práticas. Junto disso vem a mobilização, pois quando o estudante deseja estar envolvido em uma atividade, ele encontra boas razões para estar ou não envolvido com ela. Em toda essa interação, o sujeito está constantemente aprendendo algo, seja dentro ou fora da sala de aula, utilizando-se de figuras do aprender e representações do saber.

Nesse circuito das aprendizagens, podem existir diversas razões/móveis para o estudante se mobilizar em uma determinada atividade e buscar o conhecimento. Pode ser pelo desejo intrínseco de aprender, pela busca por um papel de maior destaque na sociedade ou simplesmente por uma necessidade de querer agradar os pais a fim de que não tenha consequências negativas em sua vida pessoal, como castigos e etc. Desse modo, traz-se à luz do debate que essas diversas razões podem imputar um maior ou menor valor com relação ao conhecimento escolar, enfraquecendo ou fortalecendo a sua relação com o saber.

Por isso, a relação com o saber constitui esse complexo artefato sociocultural para compreender quem é esse sujeito, não colocando uma relação determinística em que o contexto de origem age ditando toda a sua trajetória e o seu respectivo desempenho escolar. Nessa perspectiva, mesmo que existam estudantes pertencentes a um mesmo contexto (ou similar),

suas experiências sempre serão diferentes, em maior ou menor grau, por envolver diferentes atores na prática social.

Entretanto, por mais que seja importante ter em mente que as experiências são ligadas à esfera da subjetividade, não se pode esconder que os estudantes estão inseridos em um contexto social e que este influi na sua relação com o conhecimento. Desse modo, suas experiências estão ligadas às condições dos contextos em que estão inclusos. Nesse sentido, em contextos que favorecem a aprendizagem, nos quais os estudantes possuem acesso a bens como cursos de idiomas, viagens a museus, acesso a livros, internet e afins, entre outras. Enfim, a tudo àquilo que o proporciona o acesso aos códigos elaborados, pode-se afirmar que o estudante estabelece uma relação com o saber mediada por códigos de orientação elaborada. Nessa perspectiva, ele chega na escola possuindo muito mais proximidade em relação à cultura estabelecida pela escola. Desse modo, existe uma linha tênue entre a cultura escolar e a cultura do estudante, devido ao seu acesso a esse conjunto de códigos elaborados fruto de um contexto mais favorável para aprendizagem.

Com todo esse apanhado geral e retomada de Charlot, todo o arcabouço teórico trazido pelo autor auxilia no entendimento de quem é o estudante do IFPR – Câmpus Irati. Nesse sentido, toma-se como aspectos essenciais a relação com o saber dos estudantes, suas expectativas de futuro e visões de mundo, o desejo e a mobilização de aprender e as figuras e representações do aprender. A partir disso, acredita-se que a partir das representações que os docentes possuem de seus estudantes, há a influência no currículo construído em sala de aula. Entretanto, para chegar na parte do currículo e nos processos que ocorrem em sala de aula, recorre-se à sociologia bernsteiniana.

Bernstein (1996; 1999), assim como Charlot, compreende que as vivências dos sujeitos no Contexto Contextualizador Primário (família, comunidade e afins) terão influência direta nas visões dos estudantes. Isso, por sua vez, implica na sua familiaridade com os diferentes códigos de comunicação e no valor dado para a escola, por exemplo. Desse modo, esses fatores exercem influência sobre o Campo Recontextualizador Pedagógico (aqui visto como a sala de aula). Nessa perspectiva, essas vivências atuam diretamente sobre os processos de recontextualização, especialmente os que ocorrem nesse campo da sala de aula.

Dessa forma, de Bernstein toma-se aspectos fundamentais como a recontextualização, a relação entre DI/DR e os códigos elaborados e restritos para atender o objetivo da pesquisa. A recontextualização é um processo que perpassa as diferentes esferas do modelo do discurso pedagógico e a realocação desse texto para outros contextos ganha diferentes sentidos a depender de onde ele é reinserido, mudando seu foco para atender as necessidades formativas.

No contexto da pesquisa, a recontextualização será importante para compreender todos os processos que incidem sobre o Campo Recontextualizador Pedagógico.

O agente responsável por exercer a recontextualização do discurso pedagógico produzido no CRO para o CRP é o professor pois ele é quem faz o gerenciamento do CRP, entendido como a sala de aula. Em outras palavras, ele reinterpreta o Discurso Pedagógico Oficial, ou currículo oficial, e produz o Discurso Pedagógico da Reprodução, ou o currículo trabalhado pelo professor na escola. Sob essa perspectiva, no CRP acontece a transmissão do DPR, expresso pela relação DI/DR, trazendo consigo os saberes ofertados pela escola aos estudantes. Esse por sua vez sofre influência do contexto no qual ele está inserido, bem como dos atores sociais envolvidos no processo, nesse caso, os estudantes.

Nessa relação DI/DR, em que se necessita atender os objetivos formativos da escola, DR é preponderante. Entretanto, em um contexto como o do IFPR, no qual busca-se ao mesmo tempo atender os objetivos formativos, pertinentes à formação escolar, e preparar os estudantes para o mundo do trabalho, oferecendo-os a Educação Profissional e Tecnológica, é possível imaginar que exista um maior equilíbrio nessa relação. Para isso, pode-se levar em conta alguns fatores, sendo o primeiro deles o próprio propósito da instituição que é formar profissionais e bons cidadãos ao mesmo tempo, outro possivelmente está na seleção de entrada, no qual há possivelmente um nivelamento dos estudantes.

A respeito disso, parte-se do pressuposto os quais partem-se do pressuposto que possuem uma relação com o saber mais íntima, valorizando o conhecimento escolar, trazendo consigo uma série de desejos e expectativas de futuro que ele projeta sobre a instituição. Isso pode ocorrer, pois diferentemente de outras instituições regulares de ensino, não existe uma obrigatoriedade de o estudante estar ali. Ele participa do processo seletivo por escolha própria ou por desejo da família, diferindo de muitos estudantes do ensino regular que, por diversas vezes, estão presentes no contexto escolar por simplesmente existir uma obrigatoriedade em estudar. Fato esse que acaba, frequentemente, gerando desinteresse, desmobilização e outros condicionantes que conferem suas histórias. Obviamente que não existe uma relação determinística em que o estudante que escolhe estar nos IFs é melhor do que o do ensino regular, apenas uma tendência e que pode se manifestar inclusive nos docentes da instituição na hora de aplicar o currículo em sala de aula.

Sob essa perspectiva, algumas necessidades extra-classe são eliminadas ao compreender que esse sujeito estabelece uma relação com o saber diferente, na qual ele valoriza mais o conhecimento escolar. Desse modo, DI ganha mais espaço e um peso maior, incidindo diretamente sobre a comunicação e organização do professor na construção do currículo na sala

de aula. Com isso, diferentes relações com o saber influenciam as escolhas docentes e essas, por sua vez, convertem-se em diferentes códigos pedagógicos. Desse modo, a relação com o saber não diz respeito apenas aos estudantes, mas também aos docentes e suas práticas.

Em contextos em que os estudantes possuem uma relação com o saber mediada por códigos elaborados, o docente tende a aplicar a sua aula e toda a sua metodologia de trabalho escolhendo um código mais elaborado. Nessa perspectiva, esse currículo tende a explorar um maior nível de exigência conceitual, valorizando conteúdos sistematizados cientificamente (aqui entendido como o saber), estabelecendo diferentes ritmos de aprendizagens que proporcionarão ao estudante essa relação com o saber mediada por códigos elaborados. Dessa forma, diferentes conhecimentos sistematizados, adquirem corpo e valorizam esses conteúdos de âmbito científico, agregando valor ao estudante, fazendo-o compreender a importância deles e, assim, mobilizando-o na realização de atividades que o leve ao sucesso escolar.

Além disso, para que se estabeleça uma relação com o saber do estudante que tenha valor, sentido e o mobilize, faz-se importante a aproximação do professor com o ele. Em uma aula considerada ideal, dentro de uma classificação fraca, as barreiras entre professor e estudante são muito menores, e esse fator pode ser preponderante na sua mobilização em sala de aula. Muitos estudantes sentem-se motivados a se esforçarem em uma determinada disciplina por conta de como o docente realiza a sua aula, estabelece critérios de avaliação e conceitos em sala. Desse modo, não existindo há uma aproximação entre professor e estudante no processo de ensino-aprendizagem.

Essas discussões apontam para uma direção: a importância do professor na realização dos currículos em sala de aula. O docente, promovendo a recontextualização do DPR, é um agente capaz de mobilizar o estudante em maior ou menor grau, especialmente se ele tiver um grau maior de aproximação com o estudante. Sob essa ótica, ele acaba eliminando barreiras fortes hierárquicas em certo grau, uma vez que isso proporciona um maior entendimento acerca das dificuldades de cada na compreensão daquele saber. Nesse sentido, auxilia o professor a pensar formas de repensar sua prática pedagógica a fim de melhorar o desempenho dos estudantes.

Em virtude das teorias norteadoras aqui trazidas, é possível afirmar que Bernstein e Charlot possuem importantes convergências para compreender a estruturação do discurso pedagógico e a dinâmica de sala de aula. Nesse sentido, um faz um complemento ao outro, visto que Bernstein traz um modelo mais amplo e estruturado acerca da construção do currículo em todas as esferas, pensando em todos os elementos. Charlot, por sua vez, centra-se no indivíduo dentro da estrutura social e como este estabelece a sua relação com o saber. Com isso, perante

o objetivo exposto da pesquisa, tendo por finalidade compreender como a relação com o saber atua as escolhas docentes na construção do currículo do IFPR – Câmpus Irati, as intersecções entre Bernstein e Charlot se fazem importantes no desenvolvimento dessa pesquisa.

4 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Partindo dos referenciais teóricos vistos no terceiro capítulo desta dissertação, bem como, do panorama geral acerca da institucionalização do IFPR – Câmpus Irati e o percurso histórico e representações sobre EPT no Brasil, realiza-se neste capítulo a síntese e a discussão dos resultados obtidos ao longo da investigação.

Em virtude disso, as reflexões serão iniciadas partindo da análise dos perfis do estudante do IFPR. Posteriormente, serão trazidas as escolhas curriculares docentes a partir de suas percepções acerca da relação com o saber dos estudantes.

4.1 O perfil dos estudantes do IFPR – Câmpus Irati e sua relação com o saber na visão os professores

Para compreender o perfil do estudante do IFPR – Câmpus Irati, faz-se importante retomar a premissa de Charlot (2000), a qual postula que a relação com o saber é uma relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo enquanto conjunto de significados simbólicos e espaço de atividades. Desse modo, ela consiste em algo que se enraíza no sujeito, de modo a fazer da relação com o saber uma simbiose com ele mesmo. Nesse sentido, o mundo está dado e preexiste, enquanto o ser humano se apropria dele com a finalidade de transformá-lo, ao mesmo tempo em que é transformado, diante de uma complexa dialética que o constrói.

Sob essa ótica, entende-se que os fatores estruturais, como o contexto social no qual está presente o estudante, possuem importância para analisar como se constrói a relação com o saber. Entretanto, trazem-se diversas outras variáveis para se entender como se dá toda essa relação. Dessa forma, no universo das subjetividades são criadas expectativas, desejos, atividades e outros movimentos que modificam o mundo e fazem ela ser diferente, conferindo uma dimensão social à relação com o saber. Isso ocorre, porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber. O sujeito está imerso de relações de saber, pois ocupa uma posição nesse mundo. Também, porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações, etc., com os quais ele se relaciona ao aprender estão, elas são estruturadas a partir do saber (CHARLOT, 2000).

A partir dessas reflexões, por meio dos grupos focais realizados no contexto da investigação, foi possível constatar convergências e divergências, especialmente no que diz respeito ao papel da seleção de entrada no estabelecimento do perfil do estudante. Como ocorreram dois grupos focais distintos, por conta do recorte de pesquisa, um com a equipe

pedagógica e outro com os professores da Instituição, surgiram diferentes visões acerca do cenário da investigação.

A partir dos grupos focais, pôde-se evidenciar a não existência de apenas um perfil de estudante do IF, mas sim dessa concepção no plural, tratando-se de diferentes perfis. Desse modo, é possível afirmar, de forma concreta, que a heterogeneidade é uma marca bastante forte dos estudantes da instituição. Isso se mostra presente como reflexo da existência de um sistema de cotas, conforme a Lei nº 12.711/2012 que estabelece cotas para o ingresso em instituições federais de ensino (BRASIL, 2012), conforme foi trazido no segundo capítulo no item 2.4 sobre a seleção de entrada. Nesse sentido, constrói-se um círculo de diversidade bastante grande no IFPR enquanto instituição pública de ensino. Conforme sugere uma das entrevistadas:

(...) Acho que devemos estar com de 635 estudantes, juntando tudo: médio e superior, e a gente teve só 205 respostas ainda. Então, as informações que a gente tem ali não são suficientes para nos embasar. Mas a gente tem desses 205, por exemplo, 89% estudaram em escola pública. Então já é algo que vai trazer uma visão bem interessante acerca de qual é o nosso público. Então, a gente pretende, logo na primeira semana de aula, ir para as turmas, levar essas turmas ou para o laboratório ou passar a senha da internet para que todo mundo de fato responda, porque a gente precisa reconhecer novamente quem são esses nossos estudantes de agora (...) (Professora B)

Além disso, no contexto do IFPR Irati, traz-se uma diferença substancial em relação a outras instituições de ensino da região, uma vez que, de modo geral, elas recebem estudantes oriundos dos bairros que circundam as escolas. Entretanto, o IFPR recebe, também, estudantes de outros municípios do entorno, como Rio Azul, Mallet, Rebouças, Imbituva, Teixeira Soares e Fernandes Pinheiro, conferindo essa dimensão de destaque à instituição. Todavia, vale ressaltar que a recepção de estudantes provenientes de outros municípios da região não é exclusividade do Instituto Federal, visto que o mesmo ocorre em outras instituições de ensino, tanto públicas, quanto privadas. Contudo, destaca-se com um diferencial importante para o IFPR, que confere essa dimensão da diversidade presente nesse contexto.

Esse caráter plural presente na instituição é destacado pelo registro da fala da Pedagoga B. Nas suas palavras:

(...) a maioria dos nossos alunos vem da escola pública. 80% das vagas são destinadas a alunos das escolas públicas. Penso que uma diferença do nosso público aqui é que que não tem alunos só do Município de Irati ou de uma região mais específica da cidade. Então acaba sendo bem diversificada, porque tem alguns que moram na Vila (Matilde), aqui próximo à escola, tem quem mora em vilas distantes, tem alunos de Rebouças, Fernandes Pinheiro, tem alunos de Rio Azul, de Mallet. Então isso faz com que essa diversidade de contextos sociais dos alunos também seja bem diversa. Alunos

que moram em uma área mais rural, mais afastada, sem acesso à internet e tal e outros alunos que estão próximos, mas a grande maioria dos alunos são alunos que vêm da escola pública (Pedagoga B)

Desse modo, evidencia-se a diversidade de contextos sociais e culturais que compõe o público do IFPR, tendo não apenas estudantes de diferentes municípios, mas também de áreas urbanas e rurais, diferentes bairros e condições socioeconômicas. Essa fala da Pedagoga B é ratificada pelo Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) A:

Eu ia destacar justamente essa questão da heterogeneidade em relação a maioria das outras escolas, porque aqui a gente tem, se comparado com as escolas do estado, por exemplo: quem estuda no Xavier, geralmente mora perto do Xavier, naquela região da escola. Quem estuda no bairro numa escola periférica de Irati, vai ser morador daquela região. No caso, a gente, com o Instituto, tem esse público heterogêneo, de pelo menos meia dúzia de municípios mais, que vem para cá. Essa é uma diferença. No geral, que nem você perguntou do perfil do estudante, são estudantes cotistas. Então é como a Pedagoga B colocou: 80% é cota, mas você tem esses 20% que acaba sendo de fora das cotas e aí você tem algo que eu acho que não vejo tanto nas outras escolas. Você pode ter, pensando na questão econômica, o filho de alguém com muito dinheiro, empresário, dono do loteamento, e, ao mesmo tempo, alguém que tem dificuldades financeiras. Então acho que essa heterogeneidade do Instituto é uma característica que você não vê todas as escolas. Mas claro, pensando no perfil do estudante, no sentido de conhecimento e aprendizado, vem mais essa dificuldade que a gente vê em todas as escolas. Eu acho que isso é legal no Instituto, essa mistura maior do que você não vê em outros lugares. Você vai pegar uma escola particular, por exemplo, você vai ter geralmente as pessoas com condições de pagar ali (TAE A)

A partir da fala dos entrevistados, entende-se que o Instituto Federal carrega consigo uma complexa mistura que, talvez, em outros contextos não fosse possível de existir. Sob essa ótica, o IFPR possibilita uma dinâmica, obviamente com ressalvas e em menor quantidade, devido à proporção das cotas, em que o filho do trabalhador e o da elite frequentem a mesma instituição de ensino. Esse movimento, de certa forma, vai na contramão do que historicamente sempre ocorreu no Brasil, evidenciado por Libâneo (2012) como a dualidade perversa da educação brasileira, em que claramente existem duas escolas no Brasil. De um lado, uma feita para as elites, rica em conhecimento científico. Do outro, uma feita para os mais pobres, em que o acolhimento se sobrepõe ao foco do acesso aos saberes disciplinares. Isto também é visto no percurso da EPT no Brasil, conforme trazido por Kuenzer (2000), para o qual há a diferenciação entre o ensino propedêutico para as classes dominantes e ensino técnico para os jovens trabalhadores.

Essa diversidade de locais e posições no espectro de classe trazem consigo uma questão cultural bastante diversa, como pode ser percebido no excerto:

Tem uma questão de como eles vêm de mais um município, uma questão cultural também. Isso também interfere no perfil dele, em como ele vai compor aí o grupo dos discentes. Como eles são de cidades diferentes, não existe uma cultura única, da cidade ou da região, do local da cidade na região da cidade... (Pedagoga A)

Nesse sentido, o Instituto Federal lida diretamente com a questão da cultura, ao trazer estudantes de origens sociais tão distintas e que trazem consigo repertórios comunicacionais próprios, entendido na teoria de Basil Bernstein (1996; 1999) como diferentes códigos. Esses, por sua vez, frutos das diferentes vivências no Contexto Contextualizador Primário. Com isso, tem-se diferentes sujeitos que estabelecem diferentes relações com o saber e expectativas com relação ao conhecimento e a instituição.

Diante desse panorama geral para auxiliar a entender um pouco do estudante, a fim de melhor ilustrar o contexto e as questões estruturais que o circundam, é possível o aprofundamento nas visões dos professores, objeto central da investigação. Em meio a isso, pode-se perceber algumas diferenças substanciais entre quem atua diretamente em sala com os estudantes e quem faz parte da equipe pedagógica da escola. Nesse sentido, há convergências e divergências que auxiliam na compreensão da problemática de pesquisa.

Os docentes da instituição, ao serem interpelados a respeito do perfil do estudante do IFPR, apontaram vários complementos às suas visões acerca de quem é o estudante que eles recebem. O primeiro deles, o Professor C, fez questão de assumir uma postura bastante iconoclasta acerca das visões que se tem. Ao trazer a sua concepção, ele faz questão de enfatizar um recorte do contexto pandêmico em virtude da COVID-19. Diante disso, ele define o atual perfil do estudante do IF, em virtude das vivências da pandemia, como cercado por diversos desafios, ao mesmo tempo que aponta diferenças entre as turmas que frequentam a instituição:

Eu acho também que é bem importante a gente contextualizar, pontuar o perfil de hoje dos nossos alunos, porque a gente hoje recebe alunos que passaram dois anos (...) nesse contexto online. Nessa questão de educação à distância, com algumas falácias, com algumas necessidades não supridas, com algumas necessidades urgentes ali, que na verdade foram feitas, meio que assim “vamos ver o que vai dar. Temos que fazer, então vamos lá”. Então, a gente recebeu alunos que passaram o 8º e o 9º ano assim, e que chegaram no 1º ano. Eu não tenho alunos de 1º ano na grade esse ano, mas eu tenho alunos do 1º ano nos meus projetos de vôlei e de redação, e eu sinto algumas coisas bem desafiadoras - para não dizer assustadoras - com relação ao comportamento com relação à interação entre eles (Professor C).

O Professor C vai ao encontro de Charlot (2000), ao afirmar que relação com o saber ocorre em um determinado contexto e período da história. Nessa perspectiva, o docente traça

um paralelo entre os estudantes que frequentavam a instituição antes do período e no momento de volta à “quase normalidade”. Diante disso, ele complementa a sua fala trazendo suas angústias profissionais, no que diz respeito ao desenvolvimento de mecanismos para que os discentes se engajem em suas aulas, percebam o valor do aprendizado para a vida e sua relação com a escola, como um todo. Em suas palavras:

Se a gente for pensar nos alunos que a gente teve como você, por exemplo, era outro contexto, era outro pensar, outro agir, outro momento histórico, era outro momento social que a gente tinha, assim como outros alunos que a gente já formou. Mas eu vejo que se eu pudesse definir em poucas palavras, seria “desafiador”, muito desafiador. Como chegar até eles? Como convencê-los da necessidade da importância da aprendizagem para a vida? E como trabalhar com eles nesse rombo que a pandemia fez? Como reconstruí-los, reconstituí-los, como seres humanos, estudantes e até no pessoal mesmo? Eu os sinto um pouco perdidos (Professor C).

Por outro lado, a Professora D faz um recorte para além do período pandêmico e focaliza a sua visão nos interesses e expectativas dos estudantes ante a instituição, estabelecendo também um comparativo entre os estudantes do passado e do presente do IFPR. Entretanto, ela não exclui a compreensão e a importância das transformações do mundo atual. Todavia, sua fala é mais centrada nas expectativas do sujeito que busca a instituição de ensino. Nesse sentido, ela afirma que, geralmente, os estudantes procuram no IF um ensino de nível médio considerado mais forte do ponto de vista educacional, especialmente no que diz respeito à transmissão dos conhecimentos. Isso pode ser visto na seguinte passagem:

Então, acho que num passado, de uma forma geral, eu não vou falar tanto do contexto atual (...), os alunos que vinham para o IFPR eram alunos que sabiam que ali tinham um ensino mais forte e que estavam pensando em vestibular. Muitas vezes não é muito público do Ensino Técnico. Eles não vêm, muitas vezes, pelo técnico em si, mas eles vêm em busca, pelo menos era assim, em busca de um ensino forte. Então, isso que é o que eu percebia. Pelo menos eu acredito que a gente teve aí essa intervenção de sorteio e aí os alunos chegaram meio sem saber. Então, esse atual público que está tendo essa diversidade que o Professor C comentou de sortear, é tipo assim cair é paraquedas aqui no IF. E agora? Porque antes era feita uma prova, um processo seletivo que vai ser retomado a partir desse ano. Os alunos já sabiam que tinha uma pré-seleção para ingressar no IF e que, eventualmente, teriam uma contrapartida de esforço de empenho em uma instituição maior, mas agora esses que vieram a partir do sorteio, eles vieram meio... Eu acho que daí vem um público, em geral, meio sem saber exatamente como seria... (Professora D)

Na fala da professora D há uma menção ao sorteio, o qual será tratado melhor na sequência. Entretanto, sua visão de que o perfil do estudante do IF, principalmente com relação às suas expectativas frente à instituição, é corroborada pela fala da Professora A. Ela, da mesma

forma, coloca que existe uma carga bem forte de expectativas dos estudantes frente à escola, especialmente, no que diz respeito à ascensão social do sujeito, embora também demonstre a visão de que o Ensino Médio é visto como uma ponte para o Ensino Superior. Em suas palavras:

Concordo com a professora D, muitos deles não vêm pelo Ensino Técnico, eles vêm pelo Ensino Médio, de forma geral, para depois alçar voos para o Ensino Superior. Temos muitos alunos diferentes da realidade que vivenciamos anos atrás, principalmente nas primeiras turmas. O currículo que era mais denso, mais complexo. Então é um pouco diferente nesse sentido (Professora A)

A fala da Professora A expressa que com o passar do tempo, o mundo foi se transformando e o perfil dos estudantes também. Contudo, na sua visão, ela entende que o estudante que frequenta o IFPR é, de modo geral, o filho do trabalhador e da trabalhadora, como pode ser visto pelo excerto:

O aluno do Instituto é, independente dessas mudanças de pandemia, e continua sendo o filho do trabalhador e o filho da trabalhadora. Isso é muito importante de a gente entender, pela necessidade de se manter uma assistência estudantil, pensar outras carências, para além da intelectual e cognitiva, questões que envolvem o emocional, a questão familiar, moradia e saúde. Isso, porque acaba impactando no comportamento do aluno e também na forma que ele vai lidar com as situações de sala de aula (Professora A).

Destaca-se na passagem da Professora A o fato dela salientar que o estudante do IFPR – Câmpus Irati é, em geral, o filho do trabalhador. Nesse sentido, ele vindo de uma classe social menos privilegiada do ponto de vista social carrega consigo o reflexo de certas carências em seus comportamentos em relação à escola e, por consequência, em sua relação com o saber e com o conjunto de códigos comunicativos que possui (CHARLOT, 2000; BERNSTEIN, 1996). Com isso, ela apela para a necessidade de pensar em ações extra-classe a fim de que o Instituto acolha esse estudante e preencha suas lacunas existentes, dos pontos de vista intelectual e cognitivo, para que ele não permaneça em uma situação considerada de fracasso escolar, com a finalidade de que esse estudante não desista e, ao mesmo tempo, mantenha a sua motivação interna para se mobilizar frente aos estudos.

Entretanto, mesmo colocando que o estudante do IFPR – Câmpus Irati é o filho da classe trabalhadora, a Professora A reafirma a visão da equipe pedagógica ao citar que é muito difícil falar do estudante do IFPR em um sentido singular. Dessa forma, ela atribui a sua concepção à necessidade de estabelecer perfis de estudantes, devido à diversidade de sujeitos que participam da instituição, conforme o excerto abaixo:

Se a gente for falar hoje em perfil do estudante do IFPR, acho que seria importante você pensar no sentido plural da coisa, para contextualizar em perfis, porque nós temos um tipo de aluno nos terceiros anos, um formato claro no segundo e no primeiro ano (Professora A).

Dando continuidade a essa linha de pensamento e entrando um pouco mais em questões relacionadas à psiquê do sujeito, como também coloca Charlot (2000), a Professora B leva em conta problemas do contexto pós-moderno em que estão presentes os estudantes. Nesse sentido, ela faz um acréscimo de trazer à sua percepção questões relacionadas à saúde mental. Ademais, a entrevistada também faz o recorte da pandemia em sua fala, como pode ser visto a seguir:

Então, a primeira palavra que eu marquei aqui foi a última que a Professora A falou sobre perfis, porque, na verdade, se a gente for pensar no IFPR, a gente tem uma diversidade muito grande. Se, lá na época que você fez parte do IF, não tinha uma diversidade tão grande assim, porque era uma turma só, eram os primeiros, mas mesmo naquela turma, a gente percebia ali as individualidades de cada um [...]. Então, a gente percebe muita diferença entre os estudantes. Uma diferença entre as turmas é, certamente, como eram os nossos estudantes antes e como são os nossos estudantes agora, marcados por essa pandemia e por tudo o que a gente viveu. A gente já percebia lá no presencial, antes de 2019, alguns casos de ansiedade, de depressão e tudo mais. Mas isso é algo que tem se intensificado ainda mais no pós-pandemia. Então a gente percebeu mais casos assim, os nossos estudantes com mais questões psicológicas, com mais ansiedade... (Professora B)

Desse modo, percebe-se diferentes relações com o saber entre os estudantes da instituição. Já a equipe pedagógica, por sua vez, entende que o estudante do IF, de modo geral, por ser oriundo da escola pública, possui um perfil, pelo menos no momento em que acessa o Instituto, bastante semelhante ao de qualquer outra escola, evidenciado na fala da pedagoga A:

Bom, eu acho que o perfil do estudante do IF é o mesmo de qualquer escola no meu entendimento. Pelo menos quando ele acessa o IF, ele tem o mesmo perfil de todos os estudantes de qualquer outra escola. Acho que começa a direcionar um pouco a partir do momento que ele entra aqui que ele começa a perceber algumas diferenças em relação a outras escolas. Mas, assim eles chegam aqui 1º ano, eles têm as mesmas posturas, mesmos comportamentos e as mesmas dificuldades de se engajar no ensino (Pedagoga A).

De acordo com a fala da pedagoga, os estudantes ao ingressarem no IFPR possuem um tipo de relação com o saber, fruto de sua interação com a escola anterior. Entretanto, ao conviver na instituição, ele constrói, paulatinamente, uma nova relação com o saber e, ao longo de suas

experiências, ele entende a dimensão do currículo, conforme é expresso na fala da Professora A:

E os estudantes do Instituto (...) reconhecem que nós temos um currículo diferenciado ao longo das aulas. Ao longo, por exemplo, das ações extracurriculares, como eventos e projetos, que vamos desenvolvendo ali (Professora A).

Diante do exposto, o estudante, ao frequentar o IFPR e vivenciar a instituição, é exposto a códigos elaborados de comunicação. Com isso, ele aprende o que significa ser um estudante da instituição, passando a transformar a sua relação com o saber, fazendo-a ser mediada por códigos elaborados (BERNSTEIN, 1996; CHARLOT, 2000). Contudo, embora na visão deles não haja significativas diferenças, especialmente para a equipe pedagógica, no momento de ingresso em relação às demais escolas, é apontado pela equipe que um dos diferenciais é o fato de já existir um processo de seleção de entrada. Isso, por sua vez, pode interferir diretamente no interesse do estudante pela instituição, conforme pode ser visto na fala do TAE A:

Há pouco tempo a gente estava falando sobre isso. Eu acho que só o fato de ter um processo seletivo já tem alguma medida que diferencia o IF dos demais colégios que não têm. Porque, o estudante procurou, ou os pais e/ou responsáveis procuraram inscrever. Já é uma etapa de seleção. Só de saber que existe o Instituto, saber que tem um processo seletivo, avançar nessa seleção e fazer a inscrição dele, exceto nesse período de pandemia que a gente fez sorteio, por causa da questão de não aglomerar os estudantes. Mas, é uma prova. O estudante tem que ir lá e fazer aquela prova (...). Nesse sentido, eu acho que sim. Acho que ele já diferencia porque é um grupo em que alguém está interessado de que fulano venha para o IF. Então acho que tem essa diferença. Não é “só os melhores entram”, não é essa ideia, mas que tem essa diferença que eu percebo (TAE A).

Em sua fala, o TAE A tenta se distanciar de uma concepção considerada mais “meritocrática”, bastante ligada à ideia do vestibular. Entretanto, fica entendido que esse estudante do IF, embora tenha um perfil considerado desafiador e com diversos problemas de ordem intelectual e cognitiva, principalmente nesse período de readaptação em decorrência da pandemia da COVID-19, é entendido como alguém que deseja frequentar a instituição de ensino. Desse modo, parte-se do pressuposto de que eles possuem uma relação com o saber que expressa maior proximidade com a escola e, portanto, tende a facilitar a mediação pedagógica por códigos elaborados de comunicação, próprios da institucionalização dos discursos escolares. Todavia, ao mesmo tempo, esse pressuposto dos docentes caracteriza uma faca de dois gumes, uma vez que os professores carregam uma carga maior de expectativas sobre os

estudantes. Contudo, diante da realidade concreta, existe um choque entre expectativa e realidade, fazendo com que os desafios em sala de aula sejam maiores.

Além disso, a Professora B coloca que o IFPR é visto, por pessoas de fora da instituição, como uma escola para a elite. Entretanto, ela faz questão de enfatizar que o IF é uma instituição de ensino para a classe trabalhadora e ainda acrescenta que existem problemas de ordem social bastante evidentes. Isso, por sua vez, faz com que haja a necessidade de intervenção e auxílio para esses estudantes desprivilegiados do ponto de vista social, como pode ser melhor explorado no excerto:

E pensando ainda nessa ideia de perfis e diversidades. A gente escuta muito, pelo menos eu escuto muito: “ah, o IF é a escola de rico”. Até no último seminário interdisciplinar, uma das palestrantes falou para mim que “a escola bonita, é uma escola de rico”, mas não, não é uma escola para o rico, é uma escola para a classe trabalhadora, para mim, para nós e para os nossos filhos. Então, eu acho que ainda falta a gente amadurecer mais nesse ponto e deixar bem claro para a comunidade como um todo que ali é um espaço para todos. E a gente tem algumas questões sociais bem complicadas. Quando você vai olhar, por exemplo, para a assistência estudantil, a gente tem alguns estudantes que precisam de muito apoio, sejam um apoio educacional, porque está vindo com defasagem, seja esse apoio financeiro mesmo. Então, não dá para falar num perfil de aluno. Talvez exista aquele perfil de aluno ideal. Ou o que a gente pensa assim? O que a gente gostaria que fosse um aluno para o IFPR, mas esse é o aluno ideal, lá no final, independentemente de como ele entrar aqui. A gente tem o nosso perfil do egresso e como que a gente gostaria que esse aluno saísse do IF e de repente saísse e fosse lá fazer um mestrado, como o Pablo está aqui, como nosso egresso. Mas esse perfil do aluno que entra ele é muito diverso (Professora B).

A Professora B corrobora com as visões docentes e da equipe pedagógica acerca da existência de perfis no sentido plural, os quais trazem consigo uma série de implicações no trabalho docente, *a posteriori*, na busca por fazer do IFPR uma escola mais justa e auxiliar o trabalho do professor em sala. Entretanto, ela também chama a atenção para a discussão do que pode ser considerado um aluno ideal, o qual eles esperam, ao fim de todo o percurso formativo, ocupar uma posição de maior destaque na sociedade, tendo uma vida melhor do que quando entrou na instituição. Isso pode ser melhor exposto no seguinte excerto:

(...) na minha banca de defesa do doutorado eu fui interpelada mais ou menos nesse sentido, não como “escola para rico”, mas como: “ah, mas é que você trabalha no IF. Eles fazem vestibular para entrar. Já é um público mais selecionado”. Então, tem essa visão que é de quem é de fora, que acha que, por exemplo, para quem está no IF, ou é ou é rico, ou é um bom estudante, em termos acadêmicos. Assim aquele é excelente e existe a nossa visão ali de dentro que a gente percebe essas diferenças ali, sociais, econômicas e de desenvolvimento cognitivo, no sentido das oportunidades que cada um desses teve. Tiveram, não é? Então, assim a gente tem aqueles que têm um nível

acadêmico mais desenvolvido, porque tiveram oportunidade para tal, e aqueles que têm mais dificuldades de aprendizagem, que têm as suas lacunas. E aí a gente tem que trabalhar, considerando tudo isso e pensando em qual é o aluno que a gente quer formar lá no final (Professora B).

Diante disso, por mais que tenha a seleção de entrada, apontada por muitos como algo que configuraria o IFPR como uma escola para os mais privilegiados socialmente, na visão dos professores existe a ideia de diversidades de estudantes. Desse modo, os docentes veem que os discentes provêm de diferentes origens e carregam consigo códigos particulares, culturas e relações com o saber. Nesse sentido, eles entendem que essa diversidade vai influir no trabalho para que os estudantes da instituição estejam em uma situação de sucesso escolar, uma vez que existem sujeitos únicos, os quais trazem expectativas, visões de mundo, desejos e afins (CHARLOT, 2000; CHARLOT e SOUZA, 2016).

4.1.1 As expectativas de futuro e visão de mundo dos estudantes

Perante a heterogeneidade citada, com sujeitos advindos de contextos socioeconômicos e culturais tão diversos, existem relações com o saber das mais variadas. Isso, por sua vez, tem a ver com a concepção de Charlot (2000), na qual, o autor postula que a relação com o saber compreende uma dimensão psicossocial que tem o sujeito como o foco da análise. Nessa perspectiva, compreender a relação com o saber é entender que cada sujeito é singular e estabelece relações próprias com o mundo. Desse modo, ele consiste em um ser social que nasce em determinado contexto familiar e ocupa uma posição no espectro das relações de classe.

Além disso, ao carregar uma história singular, interpreta-a e dá sentido ao mundo, a si mesmo, aos outros e à sua própria história. Como tal, de acordo com Charlot (2000, p. 33), esse sujeito “age sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação”. Nesse processo de ações, ele transforma o mundo e é transformado em um movimento dialético. Diante disso, criam-se expectativas de futuro e visões de mundo bastante próprias, frutos das experiências que, por sua vez, são únicas e fazem da sua relação com o saber algo único. Ademais, a educação, tanto em espaços formais como não-formais, também pode auxiliar na construção dessas visões, ao fornecer subsídios para a compreensão do mundo e das posições do estudante.

Perante esse palco de ações movidas pelo sujeito, “estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de “saber” no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 34). Diante disso, surgem expectativas desses

sujeitos com o futuro na construção da sua história. Nesse sentido, para compreender a relação com o saber, necessita-se entrar em dimensões como as expectativas de futuro e visões de mundo. Sob essa ótica, buscou-se, nos grupos focais, tentar entender as expectativas que esses estudantes trazem para a sala de aula, a partir das visões dos docentes da instituição.

De acordo com o Professor C, ao existir uma pluralidade de perfis, há também uma diversidade muito grande quando se olha para as expectativas de futuro e visões de mundo compartilhadas pelos estudantes:

Essas expectativas deles também são muito plurais. A gente tem desde alunos ali que querem fazer Medicina, Engenharia - inclusive alguns estão fazendo -, outros que não querem fazer universidade, que são filhos de agricultores e vão seguir os negócios da família no interior. A gente tem alunos ali que ainda não sabem bem o que querem com relação ao futuro profissional. Pouquíssimos querem seguir na área. Eu acho que, de uma turma de 40, uns cinco ou seis querem seguir tanto para a Informática quanto para a Agro. Mas é legal, porque a gente percebe que pelo menos eles ainda têm essa perspectiva de querer fazer alguma coisa, de querer correr atrás de algum futuro. E isso eu ainda fico feliz, porque ainda acontece e, algumas vezes(...), alguns optam por Letras. A gente fica bem feliz. A cada 80, 1 faz letras, então a gente fica bem feliz. Alguns fazem História, Geografia, outros Química e poucos, bem, poucos querem ser professores. Mas é legal, tem um pouco de tudo (Professor C)

Salienta-se na fala do Professor C essa pluralidade de expectativas, bem como as pretendidas pelos estudantes para ingressarem no Ensino Superior. Diante disso, ele pontua que existe um destaque dos estudantes desejarem profissões historicamente mais valorizadas do ponto de vista do mercado de trabalho, como Medicina e Engenharias. Além disso, o professor apontou para o desejo de poucos estudantes seguirem em carreiras como as licenciaturas e nas áreas de seus respectivos cursos técnicos. A Professora A segue na mesma linha de pensamento do Professor C, mas faz o adendo de que essas expectativas mudaram ao longo do tempo e das turmas. Entretanto, ela chama a atenção para o fato de que, em geral, os estudantes vinham em busca de um Ensino Médio forte para facilitar o ingresso no Ensino Superior em instituições longes da região:

É uma coisa que mudou ao longo do tempo (...). Mas o que a gente tinha, quando em 2013 foi aberta a primeira turma e em 2014, 2015, era galera vinha em peso pelo processo seletivo e volto àquela questão. A galera veio em peso para fazer o Ensino Médio forte. “Os professores são bons, eu quero fazer um ensino médio forte”. Por quê? Porque na Federal eu vou ser cotista. Se eu vim, por exemplo, de uma escola pública na minha vida toda, como é que eu posso fazer, como tentar uma universidade estadual pública? Então, nós tínhamos um estudante diferente. Ele almejava algo assim que até a mãe, o pai dele, jamais pensaria para ele. Hoje nós não temos muito isso.

Raros são os estudantes que almejam coisas maiores, universidades longínquas de Irati
(Professor C)

A docente ainda faz acréscimos à sua fala, destacando que essas mudanças não são apenas fruto da pandemia, mas também das transformações da região e impõe ênfase ao movimento das faculdades particulares

(...) isso não é uma questão só de mudanças da pandemia ou questões até do IFPR, mas são muitas mudanças na cidade também, como as quedas de instituições tradicionais. Nós tivemos fechamento do ensino médio em uma escola super tradicional da cidade e a abertura daquilo que está ganhando força por aí que são o que eu chamo de “escola pilar”, que é aquela escola que se abre dentro de um prédio. Então, você coloca os alunos lá em uma (escola) particular ou cursinho e aí você contrata uma apostila “super mega power” famosa e faz o aluno estudar. Depois, ele vai lá tentar o vestibular na Federal. Então, existe um público diferenciado, um nicho... E nós também tivemos aí outras questões e que também é algo que está ganhando força que são as (...) universidades particulares chegando no interior. Esse processo está impactando a gente. Então, quem tá na sala de aula no terceiro ano (...) nosso aluno com grande capacidade intelectual para passar em uma universidade pública renomada, por comodismo, por uma questão tipo: “está, bom pra mim, tá legal pra mim”, fica assim: “vou continuar, eu vou fazer uma universidade aqui mesmo” (...) (Professora A)

Contudo, a professora A vê com um ar mais crítico, no sentido de que existe um movimento maior de acomodação e, de certa forma, redução das expectativas dos estudantes em relação ao futuro profissional, embora ainda desejem o Ensino Superior. Nesse sentido, percebe que existe uma expectativa bastante específica com o objetivo de ascensão social por parte do filho do trabalhador. Em sua visão:

Nós temos alunos sim que vêm de um aparato social um pouco mais elevado, mas isso é minoria dentro do Instituto. A gente tem filhos de trabalhadores, pessoas que olham para o IF e compreendem que esse é um degrau social e que, por meio dos estudos que ele realizar ali no IF, ele pode chegar além do que o pai e a mãe dele estão nesse momento. Então, é nesse sentido, uma porta a se abrir outras portas para uma ascensão social dentro e, claro, destas perspectivas (...), mesmo aqueles que estão com dificuldade. (Professora A)

No excerto, fica enfatizado, por parte da professora, que existem estudantes provenientes de contextos sociais privilegiados, os quais possuem acesso a bens que permitem, por exemplo, a aquisição de códigos elaborados de comunicação. Entretanto, compreendem uma minoria dentro da instituição. Diante disso, ela destaca que os estudantes oriundos de um contexto social com maiores dificuldades carregam expectativas frente à instituição, no sentido de entenderem o IFPR como um mecanismo de ascensão social.

A Professora A ainda acrescenta e ratifica a sua própria fala ao, de certa forma, exaltar as expectativas que muitos estudantes colocam sobre a instituição como uma oportunidade que abre portas em relação aos degraus. Nesse sentido, de qualquer forma o IF vai trazer contribuições na vida, seja para conseguir vaga no Ensino Superior ou arrumar um emprego imediatamente após o término dos estudos na instituição. Além disso, corrobora, de certo modo, com o Professor C, ao colocar que existem estudantes, em geral, de uma condição financeira mais privilegiada que utilizam da instituição como ponte para o Ensino Superior. Em suas palavras:

Temos sim, pessoas que têm uma condição muito melhor financeiramente e que estão ali tentando aproveitar tudo do IFPR para tentar uma universidade pública em cursos mais concorridos. Mas, de certa forma, se a gente ainda tem aquele perfil do filho do trabalhador e ainda essa visão de que o IF “vai me ajudar a ascender socialmente pelo menos um degrau... Eu vou estar ali (...) quando eu sair do IFPR, podendo frequentar um curso numa universidade pública, seja na cidade, ou na região. Ou se eu nesse momento eu não for para a universidade, eu posso me candidatar a uma vaga nas empresas e eu vou saber”.

E finaliza a sua fala, ao trazer um exemplo prático de uma estudante:

Eu estou falando isso porque a gente tem uma aluna que sabe falar, se expressar e tem uma visão de mundo ótima. Ela não está fazendo, nesse momento, universidade ainda, mas ela consegue uma vaga de emprego tranquilamente. Por quê? Porque ela tem uma boa oratória, uma boa escrita e se relaciona bem com as pessoas. O IFPR contribuiu, com certeza, nisso. Eu acredito ainda que os estudantes estão no IF nesse sentido de fazer com que eles possam ter uma ascensão e uma vida melhor que os pais (Professora A)

Por outro lado, a Professora D coloca algumas diferenças no que diz respeito à sua visão acerca das expectativas, focalizando na questão do egresso da instituição de ensino, bem como, no seu autoconhecimento e do seu contexto para saber onde quer chegar. Nesse sentido, ela expõe também a pluralidade dessas expectativas, expostas pelo Professor C e a Professora A:

E eu acredito que nós temos aí também dois tipos de alunos egressos que vão sair que é o aluno assim: “Qual é a minha condição material? Até onde eu posso ir? Eu só posso estudar em Irati e eu vou ter que trabalhar durante esse período?” Então, ele sabe que ele precisa se posicionar, ter um emprego durante a atuação profissional do estudo dele. Portanto, se ele já sai do IFPR tendo essa formação, ele vai conseguir emprego, vai conseguir se manter e até se destacar futuramente, seja no que ele almeja para o futuro. Eu vejo que a gente tem alunos que querem emprego imediato. Então falando, não estou discriminando um em relação a outro, mas eu vejo assim que a Informática é um curso que já coloca você no mercado de trabalho de forma mais prática. A gente tem a empresa B-Soft, tem vários estagiários que atuam, tem um caso específico, colega

do Pablo (...), mas assim que ele se formou em Administração, ele tinha feito Técnico em Informática e voltou a fazer Informática porque está atuando, já está trabalhando na área de Informática. Então por que ele atua? Se você for analisar o emprego imediato, você tem uma colocação fácil no mercado de trabalho (Professora D).

Na fala da Professora D há o acréscimo de colocar que existem estudantes que querem o emprego imediato. Ela ainda acrescenta o papel, como educadores, de motivarem e guiarem os estudantes e para que almejem algo no futuro de suas vidas, a fim de subirem mais degraus na sociedade.

(...) e aí também é o papel de nós, enquanto educadores. Se o aluno quer mais e quer fazer (...) Mas eu tenho condição de estudar numa universidade pública, de ir para fora? É o meu sonho e o que eu desejo de também fazer esse movimento para dizer “Ah, é possível”? Então tem alunos que podem, mas esse estado de acomodação a gente também tem que tentar tirar, para que eles consigam ir além. E aí, depois a vida segue o seu rumo, o seu trajeto e, às vezes, a gente vai ter aí profissionais que vão seguir além (Professora D)

A Professora A ainda coloca que essas expectativas com relação ao futuro e visões de mundo sofrem influência direta dos pais. Nesse sentido, existem contrariedades entre os desejos e expectativas dos estudantes, muitas vezes construídas por meio das vivências deles na instituição, e de seus pais. Desse modo, expõe essa relação construída por meio da educação pelo agir nas experiências pedagógicas da instituição. Nas palavras da Professora A:

E estamos tendo o caso (...) no terceiro ano também, que já é diferente e também me choca que é o pai (...) que você falou “é melhor que ela estivesse aqui comigo, está em casa mais seguro. Eu estou vendo ela todo dia chegar e eu posso ver quando ela está doente, ela vai ter que se virar, né? Será que ela tá bem e ela não me fala? Eu não quero me preocupar”. Às vezes tem alunos chegando para mim e falando você falando assim, eu tenho alunos que querem ir para as áreas artísticas, para vários ramos e que fazem o meu projeto e que a mãe simplesmente falou: “não, você não vai fazer, você vai fazer um cursinho Informática, você não fazer nada de cinema, você não vai fazer nada de website, não, você vai fazer informática”. Outra mãe falou: “não, você não vai fazer nada que não seja de próxima Imbituva” (...). Umás coisas assim que estão me chocando também, que são pais que têm condições, de alunos que têm potencial, mas os pais não estão autorizando, não estão apoiando eles realizarem atividades, cursos fora (Professora A).

Nesse circuito de expectativas de futuro e visões de mundo, partindo das representações dos professores, parece haver confronto de desejos entre estudantes, pais e professores. De um lado, por parte dos pais existe o apego aos filhos, a busca por querer para esses, profissões entendidas como sendo de maior prestígio social, e que proporcione uma boa situação financeira, etc. Por parte dos estudantes, há o desejo, as vivências, a motivação dos professores,

o conhecimento de novas áreas e perspectivas. Já os docentes buscam motivá-los a buscar seguirem os seus sonhos e fornecerem novos subsídios para a vida. Em meio a tudo isso, existem os Contextos Contextualizadores Primários dos estudantes, os contextos sociais e as transformações que ocorrem no mundo. Todas essas variáveis incidem sobre as expectativas e visões de mundo dos estudantes, evidenciando que a relação com o saber é constantemente construída nessa simbiose com o mundo (CHARLOT, 2000).

Diante disso, pode-se aferir, por meio das constatações dos professores, que existe uma pluralidade de expectativas de futuro e visões de mundo. De modo geral, é possível perceber nas falas dos docentes, a existência da premissa de que eles almejam o Ensino Superior. Entretanto, ao mesmo tempo, é possível constatar que, devido às transformações sociais, seja das instituições de ensino privadas sobre a região, ou da pandemia do COVID-19, haja um movimento considerado de acomodação por parte dos estudantes.

Todavia, as passagens dos professores corroboram com a visão de Charlot (2000) acerca das subjetividades e nas transformações do mundo na construção das relações com o saber. Com isso, essas expectativas são construídas em meio aos contextos de vivência, como a família, comunidade e etc., mas também pela própria instituição de ensino, ao fornecer ferramentas para esses estudantes. Além disso, essas expectativas de futuro e visões de mundo irão influenciar no desejo e mobilização desse estudante, a posteriori, no contexto educacional do IFPR.

4.1.2 Desejo e mobilização de aprender

Frente às expectativas de futuro e visões de mundo, nessa esfera da subjetividade que compõe a relação com o saber dos indivíduos, há também uma questão bastante importante, ligada intimamente à sua psiquê, que é o desejo e a mobilização de aprender (CHARLOT, 2000). A análise da relação com o saber proposta por Charlot (1996; 2000) traz esse enfoque especial no sujeito e, da mesma forma que as expectativas envolvem o circuito das subjetividades, o desejo e a mobilização de aprender também. Tanto que o autor recorre até à psicanálise freudiana para entender as instancias do sujeito e como surgem os desejos de aprendizagem, fruto também das relações psicossociais.

Diante disso, é importante destacar que

O sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor que ele aprende. Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, de um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que

têm uma “significação” [...]; é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim o desejo de um sujeito engajado no mundo, em relação com outros sujeitos e com ele mesmo (CHARLOT, 2000, p. 82)

A partir do excerto, traz-se como reflexão que o desejo e mobilização estão intimamente ligados e agem mutuamente. O desejo provoca a ação, sendo o impulso necessário para a mobilização do sujeito na realização da atividade. Mobilizar-se pressupõe a ideia de móveis, razões para fazer uma atividade. Todavia, só se tem desejo e mobilização se houver um significado, dando vivacidade a uma dinâmica interna, subjetiva e que traz essa peculiaridade à relação com o saber.

Diante disso, os docentes da instituição foram interpelados no grupo focal acerca do perfil do estudante e o seu interesse em realizar as atividades no contexto do IFPR. Nesse sentido, vale retomar o que já foi trazido no tópico anterior (ver item 4.1) nas falas do TAE A e da Professora D que vão ao encontro da concepção de que só pelo fato de existir uma seleção de entrada, já existe um desejo dos estudantes estarem na instituição. Essa afirmação pode ser trazida independentemente da forma de ingresso, seja por prova ou sorteio, pois já diferencia o estudante do IF em relação a outras instituições.

Entretanto, embora a seleção de entrada seja entendida como algo importante e um diferencial, no qual parte-se do pressuposto que os estudantes desejam estar na instituição, há controvérsias quanto à questão do sorteio. Nesse sentido, na percepção de alguns docentes, parece desmobilizar ao “desvalorizar” a vaga, como pode ser evidenciada na fala do Professor C:

Eu já vi informações tipo assim: “ah, é sorteio, então eu vou ver o que dá, eu vou lá, vou me inscrever no Florestal. Se eu for sorteado, eu vou pro IF, senão eu continuo no Florestal”

Por outro lado, a Professora A coloca que, por mais que tenha essa discussão do interesse via sorteio, existe um desejo dos estudantes em frequentar a instituição e participar das atividades. Nessa perspectiva, ela postula que não é qualquer estudante que possui a disposição, por exemplo, de sair cedo de seu município e chegar tarde em casa. Em suas palavras:

E porque é essa questão que todos falaram eram realmente era assim. Se ele veio por sorteio, enfim, eu acho que ao longo seja no período remoto, agora eles conseguem entender. Alguns vão demorar um pouco a entender que estão no IF e que há uma possibilidade de eles terem uma vida diferente. Eu ainda analiso desta forma, porque você imagina um aluno sair lá de Mallet, se dispor a estar numa van, chegar tarde em

casa para almoçar, fazer contraturno e ter que pegar o ônibus. Então, assim, nós temos razões infinitas (Professora A).

Entretanto, por mais que haja apontamentos acerca de interesses e desinteresses em meio a esse complexo contexto de transição de um mundo pandêmico para um pós-pandêmico, é possível destacar que existem concepções plurais acerca de turmas dentro da própria instituição. Essas visões podem ser destacadas por meios das seguintes passagens:

Eu tenho um 3^a ano de invocar, eles não perguntam nada. Eles parecem que sabem tudo. Eles tiram conceitos muito bons, eles, em termos cognitivos, seriam uma turma que está num nível superior às demais. Aí você chega dá aula, você explica. Você não precisa ficar gastando muito com muito tempo para chamar a atenção. Automaticamente eu tenho uma outra turma que é agro, eles conversam mais, isso é mais dinâmico, mas assim, sabe como você sai alegre da sala, sabe? Você entra na sala entusiasmada para dar aula. Por quê? Porque assim que rola uma brincadeira, uma piada e aquilo ali sai um pouco do conteúdo. Mas você, você parece estar dando aula pra pessoas assim que você se identifica. Então a gente tem automático. Isso é real. Então eu estou falando do terceiro ano matutino e terceiro livro matutino. São duas turmas totalmente diferentes, perfis totalmente diferentes. Mas é como a turma de agora. Parece que é uma unidade assim, sabe? E eles conversam, eles trazem informações e se perguntam. Eles dão risada um do outro, tiram sarro e dizem. Não passa todo mundo ser igual robô e querendo informação e tudo mais. Então você tem isso um pouco, mas com certeza o outro lado, o lado do aluno. Quando ele vem interessado, quando ele está disposto a dar aula, vai render muito mais (Professora A)

Na fala da Professora A é possível perceber que existe um interesse maior em outras turmas, que faz também o professor se mobilizar e pôr-se em atividade, sendo a turma um agente de motivação, extrínseco ao professor que, *a posteriori*, afetará o seu trabalho. Nessa mesma linha de apontar diferenças de interesses, desejos e mobilizações dos estudantes, a Professora B acrescenta:

(...) sabe de você ter duas turmas que você vai dar aula no mesmo dia do mesmo conteúdo e uma vai render o conteúdo muito mais, porque vai ter mais discussão e tudo mais, e o outro que vai se contentar com aquilo que você preparou só e o que você preparou já é o suficiente, porque não instigam mais, não perguntam mais... Eu lembro que eu tinha uma turma e eu até falei depois disso pra eles que antes de entrar eu falava: “Ai, meu deus, lá vem. O que é que eles vão perguntar hoje?” e eu tinha que estar muito bem preparada pra entrar nessa turma, porque eles iam fazer perguntas daquele conteúdo que eu estava trabalhando e de dúvidas sobre a matéria, mas também de outros conteúdos que não eram pautas daquela aula, mas que eles tinham visto em outro lugar e que por isso eles queriam tirar dúvida. Então, eu acho que isso faz muita diferença em sala de aula. Não que isso vá fazer diferença no nosso planejamento a nível de você dizer “se os alunos não estão nem aí, eu não vou preparar uma aula, pra essa turma, tão boa assim”, mas na diferença entre aquela aula que você aplicou e

como que você consegue trabalhar a mesma aula numa turma e na outra, tendo ou não o engajamento dos estudantes (Professora B)

A Professora D, por sua vez, coloca que:

(...) tem turmas também que a gente chega e querem falar além da química, querem falar de conceito de relatividade, questão de supernovas e, enfim, vai para desmembrar o conteúdo para outras áreas. Mas, tem turma que você fala, entrou e saiu. Você não sabe, levanta a mão: “professora, posso ir para o banheiro? Você não sabe nem se teve o crivo da dúvida ali em relação ao conteúdo que foi explanado, se eles estavam ali só de corpo presente ou se estavam presentes durante algum momento. Então você instiga e tenta fazer esse movimento...” (Professora D)

Todavia, embora haja essas diferenças naturais entre turmas, as quais se mostram com diferentes interesses, desejos e mobilizações, o Professor C faz questão de diferenciar o estudante de 2013, 2014, 2015 dos estudantes atuais que frequentam a instituição 2022. Diante disso, ela faz questão de enfatizar que se trata de outras pessoas, histórias e contextos. Nessa perspectiva, ele destaca o recorte da pandemia e concentra sua fala na dificuldade em mobilizar os estudantes no contexto atual em relação a outras turmas, conforme pode ser visto no excerto abaixo:

Se a gente for pensar nos alunos que a gente teve como você, por exemplo, era outro contexto, era outro pensar, outro agir, outro momento histórico e outro momento social que a gente tinha, assim como outros alunos que a gente já formou...

Fica evidenciada, na percepção do professor, essa diferenciação dos estudantes, fazendo com o trabalho seja mais desafiador. Ele ainda acrescenta à sua fala:

Respeito, interesse e, meio que me parece que, essa pandemia atingiu de uma forma que meio que “algumas coisas tanto faz, como tanto fez”, sabe como? Tipo: “ah, não importa se eu tirar um D, porque tenho bimestre que vem. Se eu tirar de novo, também não tem problema, porque eu tenho próximo”. Por outro lado, a gente tem alunos do segundo ano que tiveram um ano online e tiveram um ano com a gente no IF também online. Eu não tenho alunos do 2º ano, mas eu percebo uma outra categorização, um outro tipo de perfil de alunos ali. E, por fim, a gente tem alunos de 3º ano que tiveram dois anos online com a gente e agora estamos tendo presencial. Então é muito interessante, porque cada um desses grupos que eu aponte apresentam perfis totalmente diferentes (...) com relação a comportamento deles, com relação a interesse na questão de ensino aprendizagem (Professor C).

Em sua fala, o professor C, da mesma forma que as professoras, coloca que existem visões e interesses diferentes e perfis diversos e turmas. Já a Professora A coloca essa questão

do interesse diante de uma lógica do “fazer o suficiente”, colocando também a questão da autoestima ligada à psiquê:

É uma baixa autoestima, “não, eu não sou capaz de passar na Federal. Eu não vou passar”. (...), “professora, qualquer coisa, se eu não passar nesse curso, eu tento remanescente no curso de História”. Alunos “super mega power” falando isso. Uma tristeza que me dá ver ele não acreditar nele mesmo. E eles não estão interessados em conhecer aquilo que está fora da gama dos cursos mais tradicionais que a gente fala, nessas engenharias, tanto da área de Informática, Elétrica, Mecânica. (...), eles estão acomodados. Eles estão dentro daquela lógica do suficiente (Professora A).

A partir das falas dos docentes, é possível notar que as categorias *desejo e mobilização de aprender e expectativas de futuro e visões de mundo* estão bastante imbricadas, e dialeticamente relacionadas, o que evidencia essa dimensão interna da relação com o saber. Nesse sentido, corrobora com a visão de Charlot (2000, p. 55), ao dizer que “mobilizar-se (...) é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” par fazê-lo. (...) O móbil (...) é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade”.

Diante disso, o estudante se mobiliza em uma atividade e vai demonstrar interesse em realizá-la se tiver esse desejo em assim fazer. Ela vai encontrar essas boas razões se aquilo tiver algum sentido em sua vida. Além disso, fica evidente, devido ao alto teor de subjetividade do ser humano, que diferentes turmas possuem interesses que não são necessariamente os mesmos. Portanto, as atividades desenvolvidas acontecem de forma diferente, porque são diversos os móveis nos mais diversos tempo-espacos que conformam os contextos em que os estudantes estão inseridos.

Nesse sentido, as transformações socioespaciais que ocorrem também vão influenciar diretamente em suas expectativas, visões de mundo e desejo. Diante disso, percebe-se, a partir da fala da Professora A, que o avanço de instituições privadas de Ensino Superior, bem como os efeitos do período da pandemia do COVID-19 e fatores relacionados à sua psiquê, como a autoestima e como se enxergam perante o mundo, vêm desmobilizando os estudantes. Desse modo, dificultando o engajamento nas atividades, como pode ser visto na passagem:

Eu tive aluna que falou assim pra mim: “professora, eu não vou fazer a recuperação da senhora, porque eu já garanti vaga na universidade”. Ela falou a frase: “eu já passei em Farmácia”. Falei: “mas já passou em Farmácia?”. Ela disse: “sim, já fiz vestibular”. Ela já garantiu vaga para 2023 (...). Eles estão se acomodando. É o que está acontecendo, especialmente no terceiro ano. É uma baixa autoestima... “Não, eu não sou capaz de passar na Federal. Eu não vou passar”. (...) “professora, qualquer

coisa, se eu não passar nesse curso, eu tento remanescente no curso de História”. Alunos “super mega power” falando isso (...). Eles estão acomodados. Eles estão dentro daquela lógica do suficiente que seria o nosso ser suficiente. Então, nesse sentido, eles não se dedicam mais por eles mesmo estarem com uma baixa autoestima, eu estou achando. Isso é muito visível nos terceiros anos, gente. Muito, muito, muito. Então é uma série de situações que a gente não tinha, por exemplo, em 2013. (Professora A)

Claro que alguns caiu a ficha no primeiro dia: “o que é que é diferente? Eu vou agarrar essa oportunidade e é isso que eu quero” (...). Mas eu acredito que ainda tem isso no IF, mas a gente tem que entender que 2013 era 2013, 2014, 15 e Irati era outra, né? (...). Hoje, os alunos do IF, esses perfis (...) (são) fruto das transformações que a própria cidade também teve. (Professora A)

Esse efeito trazido pela Professora A vai ao encontro do que afirma Charlot, ao colocar que

(...) mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui então uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000, p. 55)

Como a relação com o saber supõe essa troca com o mundo e este, por sua vez, está em constantes transformações, visto que o ser humano é dinâmico, se apropria da natureza, desenvolve técnicas e modifica o espaço a todo tempo (SANTOS, 2003). Sob essa ótica, é importante ressaltar que o mundo pós-pandemia do COVID-19 é completamente diferente, as relações com o saber são outras, assim como o Município de Irati também passou por diversas mudanças e não é mais o mesmo. Para isso, é importante entender o contexto histórico-geográfico que circunda o mundo.

Até o ano 2019, as únicas instituições de ensino superior na modalidade presencial no Município de Irati, eram o próprio IFPR e a Unicentro. Entretanto, nesse espaço de dois anos, do recorte pandêmico, surgiram mais duas instituições de ensino privadas, frutos também do avanço do neoliberalismo sobre a região. Essas, por sua vez, trouxeram consigo a oferta de cursos de nível superior que os estudantes só conseguiriam fazer, até então, caso se deslocassem para outras universidades, em geral públicas, em outras localidades, como Ponta Grossa, Curitiba, Guarapuava e até fora do estado do Paraná.

Diante disso, o cenário político e econômico também é outro e, como consequência, há o efeito sobre os estudantes, de algo externo, que afeta as suas expectativas, visões de mundo, desejos e os seus interesses. Nesse sentido, evidencia-se, ainda mais, a complexidade que a subjetividade humana representa, a qual também passa por transformações, sejam internas ou

externas nessa troca com o mundo. Portanto, por mais que os professores motivem e busquem trazer outras perspectivas aos estudantes a fim de impulsionar o desejo e, por consequência, a ação, não se pode negar essa dimensão do mundo contemporâneo e dos contextos que incidem sobre o sujeito e afetam a sua relação com o saber.

4.1.3 Figuras e representações do aprender

Nesse circuito que compreende a relação com o saber e que envolve expectativas de futuro, visões de mundo, desejo e mobilizações dos estudantes, tem-se as figuras e representações do aprender dos estudantes do IFPR – Câmpus Irati. As figuras do aprender consistem naquilo que o estudante se apega para adquirir um saber (ver item 3.1.4 no capítulo 3). Diante disso, tem-se a própria mobilização do estudante na construção da sua relação com o saber e as representações do que significa aprender.

Vale ressaltar que aprender é diferente de adquirir um saber. Adquirir um saber pressupõe se apropriar do saber, enquanto aprender é um processo constante, quase que natural para o estudante. A respeito das figuras do aprender, é possível destacar que, no momento em que acessam a instituição estão apoiado em um tipo de figuras e representações do aprender, frutos de suas vivências anteriores no Ensino Fundamental. Isso, por sua vez, pode ser expresso pela Professora A, ao colocar que o efeito acaba sendo sentido também nas notas:

(...) eles chegaram acreditando que era uma escola igual às outras que eles passaram. Então, eles não entenderam ainda acho que a ficha não caiu. Acho que talvez a cair a ficha agora no segundo semestre, por conta dos dois conceitos que eles tiveram nos dois últimos bimestres. (Professora A)

Partindo dessa fala, a Pedagoga B estabelece que o estudante quando chega no IFPR está apoiado em figuras e representações do aprender de maior passividade em sala de aula. Desse modo, partem do princípio de que o professor é o detentor do conhecimento, a partir de uma concepção de docente centralizador e eles estão ali para que o conteúdo seja depositado, indo ao encontro do que Paulo Freire (1997) chama de educação bancária. Isso pode ser melhor evidenciado na seguinte passagem:

“Eu sou passivo em sala de aula, então eu sento e assisto algo que é o professor aqui que passa um quadro que tem a explicação” e que não tem tanta, essa postura mais, mais ativa, mais envolvida do aluno. E aí, no decorrer do trabalho, ele vai perceber e na outra as coisas são diferentes. “Eu tenho que me colocar, eu tenho que apresentar o trabalho, eu tenho que construir e eu tenho que fazer, eu tenho que falar, eu tenho

que me posicionar, eu tenho que anotar, eu tenho que estudar em casa ou tem prova. Então eu tenho que estudar e tem que estudar com antecedência de um dia para o outro, não conta”. Mas isso é um processo que eles vão amadurecendo e vão percebendo também essa necessidade. “Para eu conseguir avançar nas disciplinas, depende não só do professor dar uma boa aula, dar uma aula mais expositiva”, mas demanda sim, de vários momentos, o próprio aluno se envolver mais. Eu vejo que muitas vezes, até às vezes, os alunos fazem algumas colocações em relação à forma como os professores têm trabalhado e tal é que têm essa expectativa. “Eu quero que o professor ‘dê aula’ como se a aula fosse feita apenas pelo professor”, que é a gente que, como equipe, tem uma visão diferente, que a aula precisa ser dinâmica, ativa e com a participação efetiva com os alunos também que compõe a aula que fazem parte. Que faça as coisas acontecerem com o professor (Pedagoga B)

A partir da passagem expressa pela Pedagoga B, fica bastante nítida a relação do Eu, enquanto estudante e a sua mobilização de modo a expressar o Eu em movimento. Essa visão corrobora com Charlot (2000) ao falar das figuras do aprender enquanto relação epistêmica com o aprender:

Existe, de fato, um Eu, nessa relação epistêmica com o aprender, mas não é o Eu reflexivo que abre um universo de saberes-objetos, é um Eu imerso em cada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos). Assim, chamamos imbricação do *Eu na situação* o processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade “engajada no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 69).

Nessa relação transitiva do Eu na construção da relação com o saber, tem-se o aprendizado em uma situação, na qual pressupõe um momento histórico em um determinado espaço. Sob essa ótica, as representações do saber com a escola são modificadas de acordo com as vivências dos estudantes, uma vez que em diferentes contextos há diferentes situações de aprendizado, pois há vivências distintas e outras relações com o saber. A respeito disso, o aprender ganha diversos sentidos para os estudantes e, como eles provém de diferentes contextos e vivências distintas em outras instituições de ensino, esse movimento é diferente a depender das experiências dos sujeitos (CHARLOT, 2000). Então, a partir do momento que acessam o Instituto Federal, criam-se novas situações de aprendizado, as quais gerarão, *a posteriori*, diferentes representações do aprender, as quais podem se refletir no trabalho do professor.

Partindo do pressuposto que o aprender se situa em espaço-tempos distintos, vale ressaltar que no recorte de pesquisa, considera-se a volta à “quase-normalidade” após a pandemia da COVID-19, no qual os estudantes ficaram em casa por, praticamente dois anos. Diante disso, calendários foram muito modificados e o significado da escola também foi reconstruído, uma vez que os estudantes não frequentaram o espaço escolar. Com isso, nesse

processo de adaptação desses estudantes, criaram-se figuras do aprender em que os hábitos de estudo são afetados. Nesse sentido, eles acabam tendo que aprender coisas básicas de um estudante, como o uso de um caderno, por exemplo, como expresso na fala da Professora A:

E daí também eles não usam caderno para nada, não anotam nada e não querem anotar nada. E daí? Por isso o negócio de anotar, eu fiz eles trazerem um caderno individual na disciplina de História e também um portfólio. Toda aula tem que ter uma atividade, tem que ter uma síntese para que eles tivessem assim... Meio que aí a professora vai e vai falar. Eu tenho que anotar porque ela vai cobrar. Eu tive que fazer. Isso é ruim, mas eu tive que fazer isso pra eles terem um hábito de ter um caderninho deles com anotações, porque eles não estavam escrevendo nada no remoto (Professora A).

Essa situação particular que os professores e estudantes estão vivenciando nesse período histórico afeta o trabalho docente, o qual deve despender um esforço para que os estudantes entendam o que é estar na escola e criem essas figuras e representações do aprender. Diante disso, a fala do Professor C mostra esse empenho em fazer com que os estudantes entendam que o aprender também é mobilização, é movimento, buscando se aproximar da concepção freireana de uma “educação libertadora” (FREIRE, 1997). Nesse sentido, o estudante deve estar em atividade, conforme o estabelecido por Charlot (2000), e ser ativo em sala, fazendo uma relação dialética entre professor e aluno:

Os alunos estão lá para aprender e também eu vou aprender com eles. Eu estou lá para ensinar e eles também vão me ensinar. Então, eu sempre aberto a isso e também sempre coloco para eles. Isso eu faço normalmente nos primeiros dias de aulas, mas eu insisto com eles durante o ano de eles terem um papel ativo na sala de aula (Professor C)

O Professor C ainda complementa que eles carregam em seus imaginários que os professores são pessoas que podem auxiliá-los na mudança de vida. Então, deposita-se, por parte dos estudantes, uma série de expectativas e representações no professor:

Nós somos aqueles caras, aquelas pessoas que usam em quem os alunos confiam ainda. Eu estou ali porque eles querem ouvir algo de mim que talvez vá mudar a vida deles (Professor C).

Para além disso, ressalta-se que as expectativas de futuro e visões de mundo estão embricadas, junto com a mobilização e desejo dos estudantes, com as figuras e representações do aprender. Desse modo, os estudantes com maior tempo de vivência na instituição acabam entendendo que devem se mobilizar no processo de aprendizagem. Nesse sentido, eles se mostram ativos no processo e também se aproximam dos professores, muitas vezes,

interpelando-os, visto que, para além do estudo, eles carregam muitas vezes o vestibular como algo importante em seus circuitos de expectativas.

Eles chegavam e falavam: “professora, me ajuda, porque eu tenho todas as matérias no IFPR para estudar mais o cursinho para fazer e eu vou fazer vestibular em quatro, cinco universidades. E eu, como que eu estudo o que eu faço?” e eles, muitas vezes, não conseguem ver a ligação com o que eles estão estudando. História lá com a Professora A é a base para a literatura que eu estou trabalhando aqui em Língua Portuguesa e que essa literatura que eu estou trabalhando aqui com eles no IF é a mesma literatura que vai cair em todos os vestibulares que eles vão fazer isso pensando num caráter mais imediatista. E daí? Principalmente quando eu vou trabalhar com literatura, eu costumo falar com eles que não é possível a gente ler todos os livros, nem todos os livros que a gente gostaria de ler a gente consegue ler (Professora B).

Entretanto, muitas vezes, apresentam dificuldades em perceber relações entre os conhecimentos, entendendo, por exemplo, os saberes disciplinares cobrados nos vestibulares como desconexos entre si. Todavia, mostra-se que com maior tempo de vivência, eles tendem a entender que o aprender é estar mais mobilizado em prol do conhecimento na construção da relação com o saber (CHARLOT, 2000). Acerca disso, a Professora A faz a sua colocação:

O aluno que vem, por exemplo, com vontade de estudar, com vontade de aproveitar o Instituto, quando ele chega em casa, não precisa nem fazer a tarefa de História que a professora passou, mas, por exemplo, eu preciso que o aluno leia na História. Sei, eu converso muito com a Professora B sobre isso com hoje e “meu deus, será que os alunos estão lendo?” Nem que seja gibi, eles têm que ler alguma coisa, porque se ele está lendo, ele está antenado, entendeu? Ele tá, ele sabe escrever bem, ele sabe se deparar com a situação e colocar o seu posicionamento. Então, pra mim, nem é preciso ele fazer uma tarefa todo dia, mas que ele seja um leitor que ele está assistindo, um noticiário que está falando com o pai sobre uma situação real. Aí isso já ajuda muito na sala, na sala de aula. Então, mas eu sinto assim que eles adoram quando tem coisas diferentes. Nossa, eles amaram o seminário interdisciplinar, porque foi tipo mão na massa. Eles gostam disso, sabem de fazer o poema, de colocar a mão na massa, nas produções. Isso ajuda muito, sim. Mas eu tenho um pouco de dificuldade, muita dificuldade. (Professora A)

A fala da Professora A é carregada de expectativas sobre o sujeito e suas figuras e representações do aprender. Nesse sentido, espera e entende que o estudante, se for um sujeito ativo em sua relação com o mundo e expandir os seus conhecimentos, se apropriando de objetos-saberes no contexto de casa, consegue estabelecer uma relação com o saber com forte valorização do conhecimento escolar. Diante disso, vinculada à função precípua da escola, que tem a ver com a construção e a reconstrução de conhecimentos (CHARLOT, 2000). Desse

modo, se o estudante, enquanto sujeito, estiver em atividade, há uma condição fundamental para o desenvolvimento dos seus saberes.

4.2 A questão da seleção de entrada: sorteio x prova

Em meio às questões acerca das percepções dos docentes sobre as relações com o saber dos estudantes do IFPR – Câmpus Irati, um dos pontos de discussão que surgiram ao longo das entrevistas e grupos focais estava relacionado à seleção de entrada, a qual trouxe consigo uma série de controvérsias entre docentes e equipe pedagógica. Dentre as visões já exploradas no tópico anterior, destacam-se opiniões que partem de uma visão entendida como mais meritocrática e em defesa da prova, bem como, visões mais céticas e até otimistas com relação ao sorteio.

Todavia, aqui vale destacar algumas dessas visões e acender a temática de debate acerca da seleção de entrada. Na percepção do Professor C, o sorteio, muitas vezes, acaba “banalizando” o processo, o que acaba assumindo, de certa forma, um caráter injusto, como pode ser visto na seguinte passagem:

Eu percebo assim que, sendo bem sincero (...) desvaloriza. Sabe, desvaloriza a oportunidade, vamos dizer assim (...). Poxa vida! (...) não é meritocracia, mas eu briguei por aquela vaga. Eu queria muito aquilo, eu me esforcei para aquilo. Eu estudei e foi a educação, foi o ensino que me deu uma nova vida, uma nova perspectiva, diferente de amigos que eu tinha, dos meus próprios irmãos, que não tiveram oportunidade porque não estudaram. Isso é uma verdade na minha vida, pelo menos. Então eu vejo assim que perde, desvaloriza (Professor C).

Ele ainda complementa:

(...) a gente tem um grupo de adolescentes da igreja, tem duas meninas que elas eram alunas de duas escolas aqui do Município. Elas queriam muito estudar no IF e elas se empenharam muito, são filhas de trabalhadores, moram aqui na Vila também, uma delas não foi sorteada. Então, até que ponto o sorteio é democrático? Então, você veja que era uma menina pobre, super esforçada, boa aluna. Queria muito estudar no IF, mas o sorteio a excluiu, o sorteio disse: “não, você não vai estudar aqui no IF”. Então, veja como é forte tudo isso. Então, será que realmente o sorteio é 100% democrático? Ou ele é o mais democrático, né? Será que essa menina entraria para um processo seletivo? Eu acho que sim. Ela é uma menina super esforçada sempre. Os pais são analfabetos, mas ela. Ela é super esforçada, ela é super alfabetizada. Então ela não teve a chance. Você veja, isso é horrível, não é? E ela passaria por um teste seletivo. Então, será que se a gente não deixasse algumas vagas para sorteio? E outras não. Eu não sei como a gente pode trabalhar tudo isso. Eu sei que é muito, muito, muito, muita coisa (Professor C)

Destaca-se, na fala do Professor C, o forte dilema acerca do sorteio, questionando-o enquanto um meio de acesso mais democrático à instituição, uma vez que, na sua concepção, acabou excluindo estudantes que, em tese, tinham interesse e demonstravam entender o valor de frequentar a instituição. Diante disso, em sua visão, precisavam do IF da mesma forma que qualquer estudante. Além disso, observa-se um componente que pode ser considerado voltado a uma concepção mais meritocrática. No entanto, em um sentido mais positivo, no qual a vaga no IFPR seria um prêmio pelo esforço desse estudante já mobilizado com o estudo e que, por meio das experiências pedagógicas promovidas pelo IFPR, teriam as suas potencialidades mais desenvolvidas. Dessa forma, poderia ter um crescimento ainda maior de suas habilidades.

Entretanto, por mais que o Professor C seja crítico da ideia do sorteio, ele chega a fazer um comparativo, estabelecendo que existem tanto estudantes conscientes de sua posição, quanto outros que sequer demonstram conhecer a instituição que frequentam:

Sem querer ter qualquer tipo de outra, outro significado no que a gente está falando. Mas assim, é tudo ou nada. Por exemplo, a gente teve alunos que vieram por sorteio, que são excelentes, que queriam vir para o IF desde o sexto ano, porque o irmão estudou aqui e o irmão se formou. Ele sabia muito bem o que ele queria. Então ele veio e ele agarrou essa vaga, mesmo que tenha sido por sorteio e a gente tenha alunos excelentes do 1º ano. Eu não tenho os 1ºs anos, mas eu ouço professores falar. Por outro lado, a gente tem alunos que, como já foi colocado aqui, não sabem o que é o IFPR. Tem alunos, por exemplo, eu sei porque tem alunos do vôlei, que vieram perguntar para mim o que significava IF. Aí eu falei “você está brincando?” ele “porque todo mundo chama a IF. Por que é IF?”. Aí eu falei “Instituto Federal”. É porque eles falam na IF. Então ficavam aqui: “será que isso é feminino? Eu falei: “você está brincando?” E não estava brincando. Ele veio por meio do sorteio e não sabe nem o que é o IF (Professor C).

A partir de sua fala, o professor coloca que não se pode generalizar, de modo a imputar a imagem de que todos os estudantes advindos do sorteio possuem desinteresse, uma vez que considera que muitos queriam estar ali e agarraram a vaga. Entretanto, coloca a sua visão crítica a respeito daqueles que teriam entrado sem nem sequer conhecer a instituição em que estavam ingressando. Nesse sentido, ocorre uma expressão dessa produção de expectativas dos professores e imagens acerca das relações com o saber compartilhadas pelos estudantes.

O professor C ainda destaca o efeito do sorteio público entre os estudantes, no qual aqueles que ingressaram pelo sorteio são “apelidados” de “alunos do bingo” por parte dos estudantes mais velhos e que vieram por meio da prova:

Eu vou até falar que o que os coleguinhas que não fizeram (sorteio), eles chamam os colegas do bingo. Eles chamam os que fizeram o sorteio (Professor C).

A Professora A, por sua vez, confirma o que o Professor C disse e ainda acrescenta que, na visão dos próprios estudantes, cria-se esse contexto de “zoeção” entre eles:

E o Professor C falou aí que realmente isso acontece entre os alunos do terceiro ano para com os alunos do primeiro e segundo, chamá-los de “bingo”. E toda vez, às vezes com o professor que dá aula, no meu caso, por exemplo, dou aula para o 1º, 2º e 3º, e no 3º, às vezes, eu chego estressada por dar aula no 1º ano. Eles chegam a falar: “professora, a senhora está assim por causa dos alunos do bingo?” (...). Então assim, acontece isso entre eles (risos) são jovens, enfim. Até não sei como que os alunos do 1º ano estão vendo isso, mas eles sabem que eles são chamados de bingo (Professora A).

Esse é um efeito de brincadeira entre os estudantes e que é difícil de mensurar o impacto entre eles. No entanto, a Professora A, por sua vez, pontua que a fórmula do processo seletivo mediante à prova tinha influência em seu trabalho desde que entrou na instituição no ano de 2013. Nesse sentido, ela parte do pressuposto de que o estudante que ingressava no IFPR era alguém “diferenciado” do ponto de vista escolar, uma vez que passou por um teste para frequentar a instituição. Diante disso, teria plenas condições de acompanhar o Instituto e o conjunto de ações que envolvem a complexidade do seu currículo. Nessa mesma perspectiva, a professora destaca que muitos estudantes que hoje estão presentes na instituição não entrariam pelo processo seletivo tradicional, como pode ser visto no excerto abaixo:

(...) Então, desde 2013, na minha cabeça, a minha metodologia funciona a partir do processo seletivo. Eu vinha dar aula no 1º e no 3º ano, sabendo que aqueles alunos passaram por uma prova. O IF não era tão conhecido e, quanto mais valorizava a educação pública, quanto mais os alunos queriam ir para a universidade pública, (mais) eles queriam o IF. Aí acontece que a gente tinha lá quatro, cinco por um. Aí você tem as cotas, mas tem aquela seleção. Aí temos o que uma boa massa de alunos que são medianos pra cima, raros e alguns estudantes com defasagem. O que acontece? O que aconteceu no sorteio? Aconteceu que estudantes que, eu estou falando isso agora, ele não entraria no IF (...). Pelo processo seletivo, não entrariam. Estudantes da comunidade da Vila Matilde. Eles não entrariam no IFPR se não fosse pelo sorteio. Eles estão lá, estão padecendo, estão sofrendo, e a gente precisa olhar esses alunos, a gente precisa vê-los (Professora A)

É possível perceber, a partir da fala da Professora A que, pelo fato de existir uma seleção de entrada, especialmente no que diz respeito a uma prova, criava-se a imagem, na cabeça dos docentes, de que aqueles estudantes traziam consigo um desejo de estar ali na instituição. Além disso, entendia-se que esses estudantes já possuíam uma relação com o saber mediada por códigos mais elaborados de comunicação e carregavam consigo representações do aprender mais próximas do que se espera da escola. Portanto, entendiam o que era “ser aluno” no contexto do IFPR com maior facilidade, mesmo tendo todo o período de adaptação na

instituição. Nesse sentido, eram estudantes, em geral, mais próximos de uma trajetória escolar considerada de sucesso.

Contudo, percebe-se que mediante o sorteio há um efeito diferente, favorecendo o ingresso de estudantes que, na visão dos docentes, possuem uma trajetória escolar composta por relações mais fragilizadas com o saber formalizado. Dessa forma, existem os estudantes com representações do aprender mais distantes do significado que é atribuído pela escola. Isso fica mais explícito no seguinte trecho:

(...), porque eles estão se batendo. Eles não sabem procurar ajuda. Eles não querem admitir, muitas vezes, que estão com dificuldade e eles estão com dois D (Professora A).

Ao não entenderem os significados implicados na prática de comunicação dentro da escola, muitas vezes, os estudantes têm dificuldade em pedir auxílio em suas dificuldades. Diante disso, há estudantes com maiores desafios para o acompanhamento da instituição e mais suscetíveis, na visão dos docentes, à uma condição de fracasso escolar. Isso, por sua vez, traz efeito em todo o trabalho institucional:

(...) eles precisam ser orientados. Então, acredito que agora, no segundo semestre, nós vamos ter esse olhar, porque a gente já sabe quais são os alunos. Cada professor em cada matéria vai olhar a sua matéria e vai ver aqueles alunos lá (...). Talvez no ano que vem a sala vá inchar, porque eles vão ter um problema ano que vem, esses alunos com defasagem, reprovados, uma sala do primeiro ano que veio o processo seletivo, a gente vai ter muita dificuldade. A gente acha que esse ano a gente vai ter dificuldade, (mas na verdade) a gente vai ter dificuldade ano que vem. Se a gente não pegar esse aluno na mão, é o que eu vou fazer. Por exemplo, no primeiro ano, vou pegar os alunos, vou chamar a pessoa para ensinar eles a escrever frase (...) frase para letras básicas de palavras básicas com L com o U invertido, porque eles não conseguem construir um texto. Eles não têm noção de fatos básicos da história do Brasil. Veja bem, alunos que não passariam no processo seletivo, então nós vamos... (...) E a gente tem que trabalhar com isso. São fatos e a realidade (...), a gente vai ter esses alunos ao longo de três anos e vamos ter que verificar então essa questão do sorteio (Professora A).

Nesse sentido, percebe-se os desdobramentos no trabalho docente com relação aos estudantes, buscando mecanismos para suprir, em sua visão, carência intelectuais e cognitivas. Diante disso, busca-se fazer com que esse estudante chegue a uma relação com o saber de maior proximidade com o conhecimento escolar. Desse modo, retoma-se o trabalho de base com os estudantes da instituição a fim de que eles consigam acompanhar o IFPR de forma mais plena e ter um salto qualitativo em seu processo de ensino. Além disso, ela finaliza a sua colocação,

dizendo que o sorteio é uma questão a ser verificada e discutida ao longo desses próximos anos, como forma também de ter uma profundidade maior com relação ao trabalho docente.

A Professora B coloca, em sua fala, que houve também uma falta de engajamento com relação ao sorteio, gerando algumas situações, no mínimo inusitadas, conforme a passagem:

Falta esse engajamento porque antes o que a gente percebia nesses alunos, aí eu tenho que estudar para passar na prova do IF para entrar no IF né? Mas agora não. Eles entraram por sorteio e foi até estranho, porque quando ligava para eles fazerem a matrícula: “ah, mas eu fiz, eu me inscrevi. Mas pra qual?”. Aí teve adulto que se inscreveu para o Ensino Médio, teve adolescente que se inscreveu para o Superior. Então foi algo assim, bem diferente. Até porque a gente não conseguiu fazer aquelas campanhas que a gente fazia antes de mostra de curso e tudo mais. Então, eu acho que faltou um pouco desse engajamento (Professora B).

Entretanto, por mais que aponte para uma certa desmobilização do estudante, ao mesmo tempo, ela coloca um importante ponto para a discussão. Na sua concepção, acima da questão de sorteio ou prova como forma de ingresso para o estudante frequentar a instituição, já existe um processo de exclusão ao se estabelecer um número limite de vagas. Diante disso, na sua visão, ela não toma uma posição favorável nem ao sorteio e nem à prova, uma vez que, em seu entendimento, ainda não se tem subsídios suficientes para encarar essa questão. Isso pode ser melhor explorado no seguinte excerto:

Bom, eu acho que eu não tenho uma opinião formada com relação a isso, não. A longo prazo, entendeu? Entre sorteio e prova, porque eu acho que de uma forma ou de outra, vai ter exclusão, seja pela prova, seja pelo sorteio. A partir do momento em que você não tem vaga para todo mundo, alguns serão excluídos desse processo. Mas eu acho que o que interferiu bastante nesse último ano, principalmente, foi a questão do acho que no outro também a questão do nosso calendário acadêmico (Professora B).

A professora ainda coloca que para além da discussão acerca de sorteio ou prova, existem muitos outros fatores que interferem no público da instituição. Desse modo, corrobora com Charlot (2000) ao afirmar que a subjetividade do sujeito, seus sentimentos, desejos, expectativas e vivências anteriores terão mais peso na sua relação com o saber e com a escola. Diante disso, ela coloca que muitos estudantes não tiveram as mesmas oportunidades de experiência formativa e, com isso, carregam consigo relações com o saber das mais diversas, como pode ser visto no excerto:

Então, quando as nossas aulas começaram, muitos, não todos os estudantes que hoje estão no IF no primeiro ano, já estavam estudando em outra escola. Então, a gente teve aqueles que optaram por vir para fazer o sorteio. Independentemente disso, tem os

casos em que ele é sorteado, mas ele já criou um laço afetivo com a outra escola e que ele vai optar por permanecer nessa outra escola do que vir para o IF. Então, assim são muitos fatores que acabam interferindo nisso. Eu acho que não é só um fator em sorteio e prova, mas tudo o que a carga emocional é a carga também de valoração que a gente dá para cada uma dessas questões. Tanto que eu vou ter aquele que nunca poderia ter oportunidade de entrar no IF. Se fosse por uma prova, porque as oportunidades que ele teve de estudo antes não foram suficientes para que ele passasse nessa prova. Isso não quer dizer que, com o perdão da palavra, ele seja menos inteligente do que o outro. Muito pelo contrário, acontece que ele não teve as mesmas oportunidades de estudo e de aprendizagem que o outro teve e aí quando ele chega no IF isso acontece, quando eles vêm por processo seletivo também, a gente tem essa disparidade. Aqueles alunos que são A em tudo e aqueles que entram ali com D que vai capengando (Professora B).

Nesse sentido, em sua visão, não significa que um estudante é melhor do que o outro, mas sim que tiveram experiências formativas diferentes. Diante disso, a prova poderia privilegiar aqueles que possuíam vivências, tanto em seus Contextos Contextualizadores Primários, quanto no Ensino Fundamental, que proporcionavam uma relação com o saber mais próxima da escola e com conhecimentos fundamentados em uma maior exigência conceitual. Sob essa ótica é que a docente defende que ainda não existem subsídios para postular qual é a melhor forma de ingresso na instituição.

Da mesma forma, o TAE A coloca uma visão que corrobora com a tese da Professora B, por entender que se deve retirar o recorte causado pela pandemia.

Eu acho que não dá a gente não tem condições de avaliar se o sorteio melhorou ou piorou em relação ao aprendizado, porque nós tivemos dois anos de sorteio e essas turmas não concluíram ainda para gente pegar alguns índices de evasão reprovação. E eu acho que a gente nem vai conseguir fazer isso porque a gente não consegue separar o que é da pandemia, que esses estudantes passaram aí dois anos tendo aula online antes de vir aqui para Instituto, diferentemente das outras turmas, e o que é relacionado com seu sorteio ou prova. Então acho que, infelizmente, (porque) eu até defendi que a gente fizesse essa tentativa do sorteio, porque a gente também está em meio a uma discussão sem nada essa lógica meritocrata do vestibular, processo seletivo, e que acaba as vezes excluindo quem mais precisa. Alguns câmpus têm essa. Acho que Jacarezinho, se não me engano faz sorteio, defendeu por sorteio, alguma coisa assim, mas eu acho que nesse momento, enquanto a gente não zerar aquela relação com a pandemia e pegar uma geração que venha, toda da formação do ensino presencial, é impossível determinar se é melhor ou pior (TAE A)

A Professora A também acrescenta que vários câmpus no país e no Paraná fazem a seleção de entrada por sorteio, porque, pelo menos uma ala mais progressista, veem no sorteio um mecanismo mais democrático. Da mesma forma, há outras alas que veem no processo seletivo a melhor forma de ingresso. Em suas palavras:

(...) alguns câmpus utilizam o sorteio, independente do período pandêmico. Nós temos câmpus, não só do Instituto Federal do Paraná, mas de outros Institutos Federais ao longo do Brasil todo, que usam como mecanismo de entrada o sorteio. Por quê? Porque há então essa defesa de que o mecanismo mais democrático é o sorteio, por uma ala bastante progressista, contra uma outra ala que também se diz progressista, que usa a questão da meritocracia. Então, aí veja: nós, os professores, por mais que nós tenhamos esse conhecimento do perfil do IF, dos valores do Instituto Federal, somos certamente aqui. Eu acredito que todos nós aqui estudamos, pelo 90 ou 99% em instituições públicas, graduação, mestrado, enfim (Professora A).

Dentro do próprio câmpus Irati, é possível ver essa visão mais progressista e otimista com relação ao sorteio destacada na fala da Professora A, pelo menos enquanto algo para se pensar para avaliar o impacto real do Instituto Federal na vida do estudante. Isso pode ser visto no seguinte excerto:

(...), mas acho que a ideia de sorteio é boa, poderia e nos serviria de base para dizer se o aluno que entrou aqui, se a gente qual é a diferença que a gente conseguiu fazer na formação dele. Se não é aquele aluno que passou e aí continua sendo 9 ou 10 aqui no Instituto (...) (TAE A)

Todavia, mesmo enxergando com bons olhos a ideia do sorteio, percebe-se que sua visão está dentro de uma linha de pensamento, a qual estabelece que é muito difícil avaliar qual seria a forma mais eficiente de seleção de entrada. A equipe pedagógica ratifica essa percepção, ao afirmarem o seguinte em suas passagens:

E não sei nem se a gente conseguiria fazer isso, porque quais os parâmetros que nós vamos ter para medir isso? Nota? Conceito? Aí tem que ter feito uma prova com determinados conteúdos ou uma prova quando ele entrasse de repetir uma prova aprofundando algumas coisas né que era mais ou menos que era feito no ENEM né eu nem era esse perfil né então não sei nem se seria possível (Pedagoga A).

A Pedagoga B complementa:

(...) é muito difícil avaliar, são os parâmetros mesmo, porque são sujeitos diferentes que vêm, com histórias de vida diferentes, bagagens em que trazem diferente. A gente já teve turmas também que foi 100% presencial e que, em um contexto geral, era uma turma com mais dificuldade de aprendizagem, mais desanimada e outras turmas que no contexto presencial também que eram turmas que quanto mais os professores instigassem, mais eles rendiam e tal. Então, é muito difícil ter parâmetros assim para avaliar, principalmente com a questão da pandemia (Pedagoga B).

Diante dessas concepções e visões apresentadas, ratifica-se aqui a posição a seleção de entrada é um mecanismo inclusivo e excludente, por promover a diversidade, mas não ser para

todos. Contudo, para além dessa discussão, é notável que a relação com saber mexe não apenas com os estudantes, mas também com os docentes, uma vez que fazem parte de todo o percurso formativo. É diante dessas cosmovisões que é possível afirmar que nesse complexo circuito de sujeitos, expectativas e desejos, ocorre o trabalho docente e a influência sobre as suas escolhas curriculares.

Sob essa ótica, a seleção de entrada via sorteio público é entendida sob um viés mais crítico por parte dos professores, enquanto algo a ser discutido e que demandaria um estudo próprio para mensurar o impacto no IFPR⁷. No entanto, é nítido, na visão dos docentes, visões acerca dos estudantes provenientes do sorteio mais ligadas à percepção de que possuem uma relação com o saber mediada por históricos escolares mais fragilizados e carregados de maiores dificuldades. Dessa forma, tem-se um impacto no cotidiano escolar, devido à necessidade de retomada de saberes no início do trabalho, especialmente no que diz respeito ao oferecimento de códigos, conceitos e linguagens que tornem esse estudante apto para acompanhar as atividades no dia-a-dia da escola.

Entretanto, independentemente da forma de ingresso, entende-se que existem controvérsias no que diz respeito ao estudante do IFPR ser diferenciado ou “estar à frente” em relação aos de outras escolas. Existe um diferencial sim, mas, ao que as falas indicaram, está mais relacionado ao desejo, interesse, expectativas e toda a sua esfera da subjetividade do que estar em uma situação escolar de maior privilégio antes os demais. Desse modo, entende-se que ele vai se moldando à dinâmica da instituição e se construindo enquanto estudante.

4.3 As escolhas curriculares e o trabalho docente no contexto do IFPR – Irati

Partindo das reflexões acerca das categorias sugeridas por Charlot e que circundam as visões dos professores e as suas percepções sobre as relações com o saber dos estudantes, focaliza-se na discussão, a análise de como essas imagens presentes nas visões docentes influenciam as suas escolhas curriculares. Para auxiliar a compreender como se dão as escolhas curriculares, serão vistas mais a fundo as categorias de Basil Bernstein (1996; 1999) como a Recontextualização, DI/DR e Códigos elaborados e restritos. De partida, vale ressaltar que na concepção do autor, a produção dos discursos escolares é fruto de diversas etapas de recontextualização, dentre as quais serão destacadas as que ocorrem no Campo Recontextualizador Pedagógico, ou seja, dentro do espaço da aula.

⁷ Diante de todo o recorte pandêmico que circunda essa investigação, tem-se estabelecido que a partir de 2022, para as turmas que ingressam no ano 2023, o processo seletivo volta a ser realizado mediante prova.

Diante das falas apresentadas nas entrevistas, são diversos os fatores que interferem nesse processo. Todavia, de modo geral, da mesma forma que os estudantes carregam expectativas, desejos, se mobilizam, etc., o professor também possui as suas individualidades e as converte em diferentes discursos e códigos pedagógicos no contexto de sala. No contexto do IFPR isso não é diferente, e o modelo do discurso pedagógico proposto por Bernstein traz subsídios importantes para compreender esse recorte específico da investigação.

Além das percepções acerca dos estudantes, é importante pensar que o IFPR – Câmpus Irati é uma instituição de ensino diferenciada e segue princípios próprios em seu modelo de funcionamento e concepção. Essas diretrizes, que subjazem aos currículos, ao serem aplicadas em sala, norteiam o estudante em seu processo de envolvimento com a instituição.

4.3.1 Códigos elaborados e códigos restritos

Para ir mais a fundo nas escolhas curriculares docentes, é importante retomar a ideia da teoria dos códigos em Basil Bernstein (1996; 1999). Os códigos são uma gramática profunda, produtos de relações de classe e estão presentes também no interior delas. Referem-se a aspectos que vão além dos linguísticos e comunicacionais, sendo um reflexo da cultura e importante artefato de reprodução cultural, explicitados por meio de comportamentos, vestimentas, hábitos e tudo aquilo que constrói o sujeito. O código, portanto, é algo profundo, intrínseco aos processos comunicativos dos sujeitos construído ao longo da sua trajetória de vida, permitindo a compreensão e o manejo dos diferentes contextos de interação.

Esses códigos podem ter uma orientação elaborada ou restrita (ver item 3.2.2 no capítulo 3). Como produtos de relações culturais, os estudantes que já possuem acesso, fora da escola, a elementos relacionados ao código de orientação mais elaborada, tendem a possuir vínculos com a escola mais diretamente relacionados à aquisição de conhecimento. Dessa forma, entendem a dinâmica e os ritos da escola com maior facilidade. A cultura da escola é mediada por códigos elaborados de comunicação. Entretanto, aqueles que não possuem acesso aos vocabulários e gramáticas referentes a esses códigos de orientação em contextos extraescolares possuem mais dificuldades. Isso se deve pelo fato de que os significantes de sua comunicação possuem orientação mais restrita aos contextos imediatos da vida. Em outras palavras, seus hábitos, comportamentos, comunicação funcionam em - e possuem significados relacionados a - contextos mais restritos como a família, comunidade, círculo de amigos, etc.

Contudo, ressalta-se que o código elaborado não é superior e nem “mais elaborado” que o restrito, apenas que eles funcionam de formas diferentes. Em outras palavras, significa dizer

que os textos e significados produzidos por cada um desses conjuntos de regras discursivas possuem validade e legitimidade de acordo com situações específicas e cumprem funções diversas em diferentes processos e contextos de comunicação. Dessa forma, enquanto os códigos restritos são orientados para a compreensão de processos comunicativos de âmbito comunitário, os códigos elaborados permitem que os estudantes compreendam textos e significados produzidos fora da comunidade, no contexto geral da comunicação pública e em ambientes formalizados de interação (BERNSTEIN, 1996).

No caso específico do IFPR – Câmpus Irati, fica ilustrado que existe um público muito diverso (ver item 3.1) resultante do sistema de cotas da instituição de ensino. Nessa perspectiva, é possível ter, mesmo que em uma escala bem menor, o filho da elite frequentando o mesmo espaço que o filho do trabalhador. Com isso, coexistem sujeitos com imensas particularidades, vindos de vivências completamente distintas em seus Contextos Contextualizadores Primários, com uma diversidade cultural bastante vasta. Desse modo, significa dizer que cada um desses sujeitos, ou dos diferentes grupos que compõem essa diversidade, trazem consigo repertórios culturais e comunicativos distintos, expressando diversas versões desses códigos adquiridas ao longo de suas experiências de vida. Isso, por sua vez, é resultado, também, de sua posição no espectro das relações de classe. De acordo com a fala da Pedagoga A:

Como em outras escolas, têm alunos que já vêm mais preparados para ir para esse tipo de relação que o Instituto quer colocar para ele e tem outro que não. Então qualquer escola isso acontece da mesma forma que é o processo se dá a partir antes que eles entram. E aí começa o nosso trabalho com os professores e a equipe pedagógica, que é um pouco diferenciado. (...) Quando ele entra aqui, ele começa a perceber algumas coisas que, de repente, na escola do Estado, ele continuaria fazendo que aquilo não faz, né? Então ele aqui ele percebe o que ele precisa desenvolver nele a autonomia (...) (Pedagoga A)

Essa questão da aquisição de repertórios de comunicação fundamentados em códigos elaborados que ocorre mediante à exposição a determinados contextos de comunicação pode ser um pouco mais explorada nas falas das pedagogas do IFPR. A respeito disso, elas acrescentam que isso vai se refletir também no trabalho do professor, uma vez que tais representações do saber criam vínculos e engajamento com os ritos escolares. Em suas palavras:

(...) alguns têm acesso mais fácil determinadas culturas ou instrumentos da informática e outros não têm. Então o nosso trabalho aqui é para que isso não prejudique o ensino deles. Então ele tem que dar ferramentas para que eles também possam acessar esses conhecimentos de forma mais igualitária (...). Por exemplo, esses que são mais ricos,

têm mais tem mais facilidade de acesso à internet, o computador, celular, ou mesmo, livros. É um Capital Cultural muito melhor, muito mais organizado, muito mais acessível, outros não. Então, isso às vezes interfere, porque quando o professor está em sala de aula falando ou dando alguma (atividade). Por exemplo, vamos pensar no professor de História ou de Filosofia. Ele aponta determinados termos, ou cidades, ou lugares que para alguns alunos isso fica fácil e rapidamente o acesso à informação que “eu (aluno) tive com a minha família e vou saber o que tá falando”, outros nem sabem do que se trata. Então nós temos alunos carentes que nunca saíram de Irati, nunca saíram de lugar nenhum e isso faz uma diferença quando você está trabalhando determinados conteúdos, ou conceitos e atividades em sala de aula (Pedagoga A).

Na passagem da fala da pedagoga, há uma menção direta a um conceito da teoria de Bourdieu, ao invocar a ideia de Capital Cultural, afirmando que isto muda o vínculo desses estudantes com a escola. A Pedagoga B, em acréscimo, fala da bagagem de conhecimentos que esses estudantes trazem consigo:

(...) a bagagem que os alunos vêm. Essa questão que o TAE A falou da heterogeneidade também a gente percebe na questão do conhecimento prévio que os alunos já trazem. Então, enquanto alguns alunos já têm um bom domínio (...) todo esse contexto do aluno, do acesso que ele tem a livros e a outros espaços culturais, mais ele vem com uma bagagem diferente. E aí em sala de aula o professor vai perceber isso: alguns alunos que já têm domínio daqueles conteúdos, que vão muito mais rápido e outros que o professor vai precisar retomar conteúdos, por vezes até mesmo do Ensino Fundamental para que o aluno tenha uma base melhor para conseguir avançar (Pedagoga B)

A Pedagoga B, complementando a sua visão, traz exemplos de situações ligadas a essa suposta “bagagem” trazida pelos estudantes, ao olhar para componentes curriculares específicos, como, por exemplo, o caso da Língua Inglesa:

Na área de Inglês, enquanto alguns alunos não sabem praticamente nada da língua, tem outros alunos que já são falantes da língua estrangeira. E isso nas outras áreas da mesma forma. Então tem essa heterogeneidade que o professor, no dia a dia da sala de aula vai procurando estratégias para que atenda, tanto aquele aluno que já tem um domínio maior e que pode avançar mais dentro da área, quanto também dar todo suporte para aquele aluno que ainda não tem para que ele tenha as mesmas possibilidades de alcance em termos de apropriação do conhecimento que os demais alunos (Pedagoga B)

Conforme destacado na fala, essa diferença entre os sujeitos acaba se refletindo também no trabalho dos docentes e da equipe pedagógica. Nessa mesma linha de pensamento, é possível destacar a fala da Professora A, a qual afirma que, muitos deles, por carregarem consigo figuras e representações do aprender oriundas de um Ensino Fundamental, em geral, precarizado, têm dificuldades em lidar com a complexidade do currículo do Instituto. Nas suas palavras:

Eles têm tido muita dificuldade para entender a complexidade do currículo do IFPR. Então, eles chegaram acreditando que era uma escola igual às outras que eles passaram. Então, eles não entenderam ainda, acho que a ficha não caiu. Acho que talvez vai cair a ficha agora no segundo semestre, por conta dos dois conceitos D que eles tiveram nos dois últimos bimestres. Então, eles não deram conta que a dinâmica do instituto é diferente. A metodologia é diversa das escolas estaduais ou particulares (Professora A).

Esse recorte trazido pela Professora A ilustra um pouco do que é a adaptação dos estudantes à instituição. Todavia, coloca-se aqui que essa dificuldade tem sido maior no contexto atual, marcado especialmente nas turmas que vieram nesse contexto da pandemia do COVID-19. Esse efeito é melhor trazido na fala da Professora B, ao colocar que no primeiro ano na instituição, no começo do trabalho, os estudantes demonstram dificuldade para entender a dinâmica da instituição. Contudo, ela faz questão de trazer o recorte da pandemia, onde as dificuldades que antes eram vistas nas turmas de primeiro ano, hoje são presenciadas ao longo de todo o Ensino Médio. Desse modo, evidenciando o distanciamento entre o contexto escolar e os contextos primários de socialização, tendo em vista o fato de não estarem frequentando a escola de forma presencial. Isso pode ser melhor evidenciado em sua fala:

Às vezes essa dificuldade de se adaptar, como a Professora A trouxe, porque normalmente o que acontecia no 1º ano, havia aquele choque com a realidade do IFPR. Nos dois primeiros bimestres, eles não iam tão bem assim e depois eles pegavam um jeito do IF e iam deslanchando. Agora os nossos veteranos lá do 3º ano são os nossos calouros, porque eles tiveram um mês e meio de aula presencial e foram para o remoto e o remoto assim, dispensa comentários, além dos que a gente já fez. Foi um momento de aprendizado para todo mundo, com erros e acertos, e eu acho que talvez até mais erros do que acertos, mas que a gente foi caminhando ali (...). Então, agora que a gente está nesse trabalho, principalmente do 1º ano que entrou agora, já o presencial, que a gente está fazendo todo esse trabalho com eles para eles entender o que é estudar no IFPR. Então são algumas adaptações que a gente traz (Professora B).

A Professora A ainda enfatiza que o retorno desse momento pandêmico tem trazido comportamentos e hábitos não compatíveis com o esperado. De acordo com a entrevistada:

E aí esses hábitos, como, por exemplo, do nada eles levantarem. Do nada, eles levantam para conversar (...) Coisas que não dá pra entender. Eu fico tensa, fico olhando e, de repente, estou dando aula e o aluno está tirando selfie. Ele tira selfie de uma água que caiu e quebrou a garrafa. Então, eles fazem selfie e coisas que a gente faz no remoto. Você entendeu? Eles dormem, simplesmente deitam e dormem. Você vê como ela não está só não ele cedo onde ele deita e dorme, como ele tivesse na remoto. Então, esse comportamento e esses hábitos a gente vai ter que lidar e mostrando olha, aqui não é o momento aqui não é a hora de você conversar, de se levantar e os selfies, usar o celular, né? De você colocar o pé na outra cadeira. Você entendeu e abraçou o colega? Não.

Isso você faz no remoto, com a câmera desligada, aqui é aula presencial. Então isso a gente tem (Professora A).

Nesse sentido, a instituição acaba necessitando realizar um trabalho diferenciado para com os seus estudantes. Sob essa ótica, a Professora B cita algumas atitudes que busca tomar para tentar auxiliar o estudante nesse processo de adaptação. Desse modo, com a finalidade de criar um entendimento diferente acerca da proposição da escola e desenvolver comportamentos compatíveis com os esperados para ajudar desenvolver a autonomia do estudante. Nesse sentido, buscando fazer o estudante entender como funciona o IFPR:

(...) eu estava comentando que a gente, enquanto instituição, precisa dar esse suporte para o estudante, para que ele tenha condições de estudar e acompanhar a instituição. E daí, por exemplo, algo que a gente já está fazendo no primeiro bimestre. Como a gente tinha um número muito grande de estudantes com conceito D, a gente colocou como limite de corte ali quatro Ds. Então, se o estudante tivesse Ds em quatro disciplinas, ele seria chamado pela seção pedagógica. E foi isso que aconteceu. Então, a seção pedagógica chamou os estudantes para conversar, até pra entender essa realidade e mostrar caminhos. “Olha, você está indo mal nessa disciplina, mas você está vindo para atendimento ao estudante”, porque nós temos alguns artifícios, mas que nem sempre são utilizados pelo estudante e talvez até porque ele não saiba, porque ele não está acostumado com isso. Então, é todo esse processo de ambientação que a gente faz no primeiro ano, mas que agora a gente está tendo que fazer com o 1º, o 2º e o 3º ano, porque atendimento ao estudante, para o 3º ano, é praticamente novidade. Se for comparar com o que a gente vivia antigamente, a gente tem desafios diferentes que estão sendo colocados para nós. (Professora B)

Na busca por mitigar os efeitos das diferenças de contextos de origem, o IFPR – Irati desenvolve mecanismos dos mais diversos. Dentre eles, destacam-se tanto atividades em sala, onde os docentes se colocam à disposição e oferecem o atendimento ao estudante com maior dificuldade na disciplina e, ao mesmo, o auxilia a entender a dinâmica da instituição. Além disso, ela cita também os projetos desenvolvidos pelos professores e afins, que auxiliam os estudantes a ampliarem a sua bagagem de conhecimentos. Esse movimento pode ser expresso na fala da Pedagoga B:

E aqui no Instituto eu vejo que uma vantagem que a gente tem é que os professores trabalham 40 horas aqui, têm a dedicação exclusiva e têm a carga horário de atendimento de apoio. Então aquele aluno que tem mais dificuldade na disciplina, ele tem essa possibilidade de vir atendimento de apoio, ter esse reforço com o professor e também por meio dos projetos de extensão, de inovação, de pesquisa que eles podem se inserir e são outros espaços para além da sala de aula, de formação e ele pode também ampliar a sua bagagem de conhecimentos culturais (Pedagoga B).

Nessa mesma perspectiva, a Professora A acrescenta atividades, como os seminários interdisciplinares, que possuem uma intencionalidade formativa e, ao mesmo tempo, auxiliam no desenvolvimento do estudante. Desse modo, ensina-se, por exemplo, como a se comportar em determinados contextos:

Então isso é muito interessante e claro que nós estamos tendo dificuldade e a gente está trabalhando com isso (...). Então é uma contribuição. Nós já tivemos agora esse seminário interdisciplinar, que foi muito bacana. Os alunos gostaram e tiveram essa autonomia de escolher a oficina, de se comportar fora da sala com pessoas de fora. Então isso tudo eles começam a perceber, começa a cair de ficha (Professora A).

Diante de todo o conjunto de ações para além do contexto de sala de aula no IFPR – Câmpus Irati, os estudantes ao ficarem mais tempo na escola, desenvolvem outras atitudes em relação ao conhecimento, e criam novas representações do saber e da escola. Sob essa ótica, nota-se que as dificuldades dos estudantes em compreender e integrar-se aos ritos escolares tende a ser mais substancial no início de sua trajetória na escola. Não significa que a partir do momento que o estudante do IF, após acessar e frequentar a instituição e vivenciá-la fica livre de toda e qualquer desigualdade social. Entretanto, coloca-se que o efeito inicial reflete com maior incidência no começo do trabalho docente, pois ele acaba tendo que lidar com diferenças socioculturais substanciais de origem.

Os repertórios comunicativos e o envolvimento do estudante com a escola, em virtude das mais diversas vivências dos estudantes em seus contextos primários de socialização, bem como as atividades desenvolvidas pelo IFPR, vão se refletir no movimento de recontextualização promovido pelos professores em suas escolhas curriculares. Nesse sentido, a percepção dos professores da relação com o saber dos estudantes, tende a interferir na forma que realizam o seu trabalho, e na maneira como estabelecem a relação entre discursos regulativos e instrucionais em suas aulas, aspecto da investigação que se buscará tratar a seguir.

4.3.2 As configurações dos discursos pedagógicos em sala de aula

Na teoria do “modelo do discurso pedagógico” proposta por Basil Bernstein, um dos aspectos essenciais para a compreensão da construção dos currículos escolares é a recontextualização. No caso desse trabalho de investigação, ela é tomada enquanto uma categoria de análise importante para entender como se dão as escolhas curriculares docentes. A recontextualização, conforme já explorado anteriormente, consiste no processo de retirada dos discursos especializados de seu local de produção original, e sua conseqüente refocalização,

quando realocado em outros contextos. Nesse processo, o discurso pedagógico acaba ganhando novas nuances e intencionalidades ao longo do percurso formativo dos estudantes.

O centro desse processo consiste no embutimento de um discurso instrucional (DI), entendido como o saber disciplinar, dentro de um discurso regulativo (DR), voltado para o controle de significados e atitudes em relação aos diferentes temas do currículo. Perante essa concepção, as diferentes expectativas, sujeitos, tempos e espaços da escola, geram diferentes configurações em que DIs e DRs aparecem no contexto escolar, os quais poderão ter diferentes pesos e importâncias na produção dos currículos.

No IFPR isso não é diferente, uma vez que a instituição, dentro dos princípios estabelecidos pela Educação Profissional e Tecnológica, tem-se o comprometimento com um projeto social que forme o sujeito para o mundo laboral, ao mesmo tempo em que promove a formação cidadã, conforme expresso na Lei nº 11.892 de 2008 dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Diante disso, evidencia-se o trabalho como princípio formativo, estabelecendo que

Trabalho e educação não são dimensões distintas da constituição humana, pois, por meio do trabalho, que transforma a natureza, o homem se eleva acima das determinações naturais, construindo sua vida e psiquismo próprio, e, para viver nesse mundo modificado por sua atividade, precisa apropriar-se do que nele é historicamente edificado e acumulado, material e imaterialmente; isso acontece pela educação, uma vez que é ela que possibilita a reprodução das atividades socialmente elaboradas e, conseqüentemente, o desenvolvimento das características psicológicas humanas (SANTAROSA e LEAL, 2021, p. 28)

Diante da premissa de que trabalho e educação estão altamente embricados, entende-se que para cumprir com a intencionalidade formativa presente nas diretrizes dos Institutos Federais, que prima por uma educação de índole integral, deve-se fomentar um pensamento mediado por alto nível de exigência conceitual. Nesse sentido, busca-se, ao máximo, preservar a presença de DIs no movimento da produção dos currículos. Isso, porque para se desenvolver atividades socialmente elaboradas, necessita-se de um conjunto de saberes e processos psíquicos que proporcionem um movimento, de modo a compreender a totalidade dos processos sociais e produtivos. Nesse sentido, busca-se formar um sujeito que compreenda a sua realidade, mediado por conceitos e que seja, ao mesmo tempo, ativo e comprometido com a cidadania e a transformação social.

É em meio a esse circuito de intencionalidades que se coloca o norte do trabalho docente realizado no Campo Recontextualizador Pedagógico, no qual a relação DI/DR ganha os seus contornos. Entretanto, na arena que compõe a sala de aula, o currículo ganha nuances e o trabalho docente é afetado pelos estudantes que estão ali presentes. Nessa perspectiva, a partir

da fala dos entrevistados, nota-se uma disposição da instituição em fazer com que haja um trabalho fundamentado onde se preserve a presença de DIs nessa relação.

Sob essa ótica, destaca-se a passagem da Professora D acerca as suas escolhas curriculares:

Até o ano passado que houve também uma modificação dessa questão, de o que eu considerava o importante, porque, coitados de vocês que foram meus primeiros alunos. Eu queria dar tudo mais um pouco e achava que tinha que assim ia vencer. Tudo partia assim de um conceito, como se vocês já soubessem já tivesse um conhecimento antecedente, mas a turma de vocês deu conta, não é? Então, eu também fui fazendo isso, por quê? Mas eu vejo que a nós, na medida que a gente vai também tendo essa experiência, a formação de ter esse convívio com a instituição, com a realidade dos nossos alunos, a gente também vai modificando um pouco da nossa, dessas questões relacionadas ao que é importante ensinar. A própria metodologia que você vai começar a aplicar também acaba sendo diversificada. Você acaba pensando formas diferentes. O que eu acho que a gente ainda é falho e aí isso também é uma autoanálise em relação que é na questão ainda de como a formatação da aula ou como ela acontece. Eu ainda sou muito tradicionalista no aspecto de que eu ainda me prendo à questão do conteúdo. A nossa sala ainda tem esse papel que não é uma sala de aula invertida ou com uma metodologia muito ativa. São momentos pontuais que a gente acaba fazendo essa metodologia um pouco mais diversificada e esse movimento do aluno em sala de aula não é um movimento muito presente, digamos assim (Professora D)

Na fala da professora D é nítido um teor autocrítico em relação ao seu próprio trabalho, apontando que está sempre em um constante processo de aprendizado, modificando aquilo que considera importante em suas escolhas curriculares com o passar dos anos. Dessa forma, cita o seu processo de amadurecimento enquanto profissional e estabelece que a imagem que possuía acerca dos estudantes influenciava diretamente a transmissão do currículo de sua disciplina. Isso fica mais explícito ao afirmar que na primeira turma do Ensino Médio Integrado, ela queria dar tudo de si enquanto docente. Diante disso, no seu entendimento, o estudante que estava na instituição era diferente dos demais e já possuía uma relação com o saber que o aproximava de textos mediados por códigos elaborados. Portanto, na sua concepção, ele entendia também o lugar do conhecimento em seu processo de formação (CHARLOT, 2000; BERNSTEIN, 1996).

Nesse sentido, suas aulas tendiam a possuir um nível de profundidade conceitual mais denso. Além disso, considera-se uma docente “conteudista” e que em determinados momentos, sua prática pedagógica se reconfigurava. Contudo, fundamentava-se, em geral, em discursos com uma configuração mais voltada para a dimensão instrucional dos estudantes, focada em processos de comunicação fundamentados em códigos elaborados. Entretanto, não significa que sua aula, atualmente, não tenha profundidade conceitual, apenas indica um novo panorama de trabalho.

Na mesma linha de conteúdo, a Professora B acrescenta:

(...) eu também sou conteudista. E eu acho que isso também é uma obrigação nossa, né? Eu não tenho o direito de dizer para o meu aluno: “olha você, eu não vou te ensinar o barroco, porque isso não vai ser importante para você lá na sua vida”. Eu não sei o que ele vai fazer lá no futuro e eu não sei como esse conhecimento que eu estou trabalhando aqui vai fazer ou não a diferença na vida dele lá na frente. Pode ser que ele nunca precisa saber desse conteúdo mesmo para escolha que ele fizer, mas pode ser que esse conteúdo mude as escolhas que ele vai fazer futuramente. Então eu preciso dar essa base pra eles e eu acho que o mais importante é que eles entendam e é o mais importante (Professora B).

Nota-se na fala da docente que, no seu entendimento, ser “conteudista” é uma obrigação inerente ao professor. Desse modo, não se deve privar o estudante de conhecimentos, o que não é apenas uma questão de utilitarismo. Nesse sentido, transmitir uma base de conhecimentos para os estudantes é essencial no acesso a um conhecimento que pode fornecer subsídios para os estudantes em suas vidas, e para compreender com maior profundidade a sua realidade. Além disso, ela chama atenção para a dificuldade, muitas vezes, de fazer com que os estudantes entendam o porquê de estudar determinados conteúdos e a importância deles para a vida, o que dificulta a mobilização e a atividade desses sujeitos. Em suas palavras:

O mais difícil também é que eles entendam a importância de cada um daqueles conteúdos que a gente está trabalhando, porque se você vê uma certa utilidade naquilo que olha, eu estou aprendendo isso e isso vai contribuir comigo de alguma forma. E não só pensando na questão de utilitarismo, mas veja um significado para aquilo que ele está aprendendo. Eu acho que a aprendizagem vai fluindo de uma forma melhor. (...) E assim a gente vai caminhando ali em sala de aula. Eu tinha uma amiga que falava que dar aula é tipo uma pescaria: “você solta a linha, deixa o aluno achar que ele está fazendo o que ele quer. Daí você dá uma puxadinha” (Professora B).

Ao partir dos significados de determinados conteúdos na vida do estudante, ela compreende que o processo de ensino flui de uma melhor forma, uma vez que a partir do sentido, há o desejo, a mobilização e a participação do estudante. Além disso, compreende, no processo de recontextualização, que a sala de aula não é feita apenas pelo professor, mas também pelos estudantes, e ressalta a importância da participação deles no processo das escolhas curriculares. Todavia, não significa a inexistência de uma diferenciação de papéis entre docente e discente. Mostra apenas que, em alguns momentos, necessita-se que no movimento do professor, na transmissão do conhecimento, haja maior influência dos adquirentes, a fim de que a dinâmica da sala de aula promova, no processo de recontextualização, um maior engajamento dos estudantes.

Nessa mesma perspectiva, a Professora B ratifica o papel do professor enquanto gestor do Campo Recontextualizador Pedagógico e mediador do conhecimento em sala:

Então que eu vejo a minha função com eles ali, como aquela que vai mediar esse processo, no sentido de como é que eu aprendo a ler um livro de literatura que é de poesia. Como que eu vou ler um romance como eu vou ler um conto, uma crônica e que a partir desse livro “modelo” que vai ser trabalhado ali dentro da disciplina. A partir disso, ele vai poder ler todos os outros que ele pode ver. Então, eu gostava muito de fazer um trabalho com Literatura, principalmente com os 3ºs anos. A gente selecionava. Eu passava uma lista de livros, mas eles poderiam incluir outros livros. Então não era eu que escolhia os livros que o grupo iria ler, mas sim a própria sala que ia elencar (Professora B)

A partir disso, a docente fala da busca em entender os anseios dos estudantes na concepção de sua aula, como pode ser visto no excerto abaixo:

(...) o que normalmente eu gosto de fazer com eles são algumas perguntinhas logo nas primeiras aulas. Quais são as suas expectativas para tua vida? Um plano a longo prazo? Quais são as suas expectativas para agora e quais são as suas expectativas com relação à disciplina? E às vezes a gente percebe aqueles que já têm um plano já definido para a vida inteira. “Eu estou logo no primeiro ano e eu já sei o que eu quero fazer depois do IF. Quero fazer mestrado nisso, doutorado daquilo” e por aí vai. E tem aqueles que não sabe exatamente o que eles querem e também o que eles gostariam de aprender dentro da disciplina. Outra pergunta que eu faço porque eles vêm muito ainda com essa ideia de que vou fazer vestibular pensando no ensino médio propedêutico. Então vai fazer vestibular, em quais universidades que você vai fazer o vestibular e tudo mais. E aí eu procuro ir trabalhando a ementa das disciplinas atrelada a esse conteúdo que eles pedem. Então, por exemplo, eu quero fazer o vestibular da UEM, da UEPG e da Unicentro. Então vamos olhar em português o que é que cai nessas disciplinas, nessas faculdades e o que é que está na ementa da nossa disciplina? Porque às vezes eles vinham muito assim, principalmente no terceiro ano, aqueles que estavam focados em querer fazer vestibular e tudo mais (Professora B).

Nessa mesma linha de pensamento, o Professor C coloca que:

(...) me dá desespero o aluno passivo, mesmo que seja um aluno bom, aquele aluno que está ali só sentado e aprendendo e que vai me repetir tudo na prova que eu pedi, eu não quero isso. Eu quero que ele vá além. Eu quero que ele tome parte. Eu sempre brinco assim com eles. “A gente está no mesmo barco. Eu tenho uma parte de um remo e vocês têm a outra. Então, a gente precisa remar juntos”. E eu sempre penso assim, o que é o mínimo que eles precisam saber sobre tal conteúdo? Então, (...) sim, eu penso no conteúdo. Sempre olho para a ementa, sempre tento seguir. E, além da ementa, pergunto para eles qual é a necessidade de vocês? O que vocês querem? O que vocês acham que não tiveram? O que eu posso dar? Também acho bastante importante a gente considerar a média. Então, o mínimo que eles precisam saber a média é. Ou seja, eles passaram por mim o que eles têm que falar sobre esse conteúdo e o que eu posso?

E além disso tudo que eu chamo de produção. Então, assim eles foram alimentados. Então, agora eles vão produzir acima do que eu dei. Então, além do que eu digo, o que a gente pode fazer aí? (Professor C)

Nota-se que o Professor C carrega fortes expectativas positivas sobre os seus estudantes e deseja um movimento ativo do estudante em sala, de modo a participar das ações no Campo Recontextualizador Pedagógico. Ele ainda acrescenta que gosta de instrumentalizar os estudantes para os vestibulares, a fim de prepará-los para esses processos:

E também gosto bastante de trabalhar questões de vestibular porque tem a seleção de Ensino Médio. É importante a gente trabalhar as, por exemplo, questões de somatória, tem algumas universidades que pedem somatória. A gente dificilmente trabalha essa matéria em sala de aula, mas a UEPG faz assim e outras instituições fazem o trabalho, questões abertas, questões de múltipla escolha, ou seja, tentar instrumentalizá-los. Nesse sentido, de ter noção de como que é a vida lá fora, vamos dizer assim, né? E, por fim, acredito muito, muito mesmo que a gente está ali como “puxa vida nós professamos, né? (Professor C)

Além disso, percebe-se, em sua fala, a busca por se aproximar dos estudantes e fazer do espaço da sala de aula um local mais saudável do ponto de vista da convivência. Desse modo, caracteriza-se como uma forma de motivá-los a se mobilizarem na realização das atividades. Isso pode ser percebido no seguinte excerto:

(...) além do currículo, além do conteúdo, além da disciplina, eu trabalho com eles assuntos particulares, assuntos de vida, testemunho. Conto para eles experiências, sonhos, frustrações e conquistas. Eu acho muito bom neles saberem que a gente também acorda, faz xixi, toma banho, que a gente não nasce pronto e assim a gente vai se refazendo (Professor C).

Nota-se nas falas dos professores que as suas percepções acerca da relação com o saber dos estudantes não só influenciam as suas escolhas curriculares, como também existe um movimento dos docentes em uma busca pela descentralização do discurso pedagógico. Diante disso, há a busca por fazer com que os estudantes atuem mais ativamente no processo de produção do currículo em sala. Desse modo, a partir desse recorte de pesquisa, é possível dizer que existe, no contexto do IFPR, uma configuração de discurso visando maior interferência dos adquirentes, no caso os estudantes, a fim de criar o estudante protagonista em sala de aula. Nesse sentido, na tentativa de entender as necessidades e desejos dos estudantes, pode-se dizer que, pela terminologia bernsteiniana, existe um enquadramento fraco na construção do currículo do IFPR – Câmpus Irati. Em outras palavras, há uma distribuição entre professores e estudantes dos mecanismos de controle dos significados da aula.

Sob essa ótica, a partir das falas dos entrevistados, fica bastante evidente que as suas escolhas curriculares levam em conta questões internas e inerentes aos professores. Todavia, no complexo circuito da sala de aula, eles levam em conta também as expectativas de futuro e o interesse dos estudantes no processo de realização de suas escolhas curriculares.

Nessa perspectiva, a Professora A destaca que busca diversificar as suas metodologias, de modo a trazer maior envolvimento dos estudantes. Entretanto, coloca que existe uma dificuldade em trabalhar de maneira diferente das usuais e externaliza preocupação com a aprendizagem dos estudantes. Além disso, ela acrescenta que leva questões de vestibulares e ENEM para as turmas, partindo das expectativas que os estudantes possuem em relação ao Ensino Médio:

A gente tem bastante dificuldade em trabalhar questões diferentes, embora eu tenha me desafiado ao longo dos últimos anos, e a pandemia eu acho que colaborou, porque a gente teve que se virar e o que vai fazer de forma remota? Então, eu sempre acho que a aula, aula mesmo, é aula expositiva. O que me parece é que quando eu faço um debate, quando eu levo um jogo, quando eu levo eles para o laboratório, eu fico com essa angústia de que “será que eles aprenderam? Eles aprenderam”. (...) Então eu tenho uma dificuldade porque eu aprendi. Eu fui formada nesta escola em que a aula expositiva estava no alto nível do aprendizado, do início do processo de aprendizagem, mas tem muitas outras coisas e muitas outras capacidades que são desenvolvidas. Quando você permite, você faz um debate em sala, então não é só aí ele tem que saber, né? Então a gente tem. Eu tenho feito algumas coisas bem visuais. Eu gosto de fazer mural e tal, sabe? E eu tenho percebido que tá fluindo, está indo bem. O pessoal consegue fazer essa relação. Esses aulões eu faço sempre no contraturno aula, eu pego questões de vestibulares e do ENEM e trabalho conforme os conteúdos em cada turma (Professora A).

Nessa linha de pensamento acerca da preocupação com as aulas, a Professora B acrescenta a importância dos estudantes na construção conceitual. Diante disso, ela pontua que o diálogo se configura como elemento essencial, sobretudo em disciplinas como as das áreas de ciências humanas:

E é assim quando a gente trabalha nessas disciplinas mais teóricas, tipo história português, você precisa muito do diálogo. Então, você vai trabalhar com produção de texto, com interpretação de texto e o diálogo com o estudante vai fazer muita diferença na aula. Então, você ter uma turma que vai participar vai levar a discussão para outro caminho, para um outro nível teórico, do que uma turma que vai contentar só com a sua explicação ali daquela aula (Professora B).

Nessa mesma perspectiva, os professores acrescentam que o discurso pedagógico é recontextualizado de formas diferentes dentro da própria instituição a depender de fatores como

idade, repertórios comunicativos do estudante, sua relação com o saber e a escola, etc. Assim sendo, é possível extrair das falas dos docentes que em alguns contextos as aulas atingem diferentes níveis de profundidade e proficiência conceitual e com isso, diferentes práticas discursivas a partir de códigos mais elaborados ou restritos.

(...) dependendo da turma, é a aula que você vai dar, porque por mais que você prepare a mesma aula para aplicar em turmas diferentes ou às vezes na mesma turma, uma aula rende que é uma beleza, você consegue ir além do que você preparou. Quando eu trabalhava com as licenciaturas, eu sempre falava que professor tem que ter umas cartinhas na manga, porque às vezes você prepara uma aula achando que vai ser o suficiente aquele conteúdo e falta conteúdo e você tem que ir acrescentando porque a turma rendeu naquela aula. Como tem outros que às vezes você acha que aquele conteúdo é muito simples, que eles não vão ter dificuldade, mas que, por exemplo, sei lá, vou trabalhar com orações subordinadas lá em língua portuguesa, que é algo que é mais abstrato dentro da Língua Portuguesa e que se ele não tiver os conhecimentos anteriores dele, do que é sujeito, o que é o objeto, que é um verbo transitivo direto, um verbo transitivo indireto e a análise sintática de período simples. Ele não vai dar conta de um período composto (Professora B)

A partir da fala da Professora B, nota-se que as representações do aprender dos estudantes possuem influência direta em sala de aula. Diante disso, em turmas nas quais os estudantes trazem repertórios de comunicação mais limitados, há uma dificuldade maior de abstração no processo de ensino. Nesse sentido, a Professora A acrescenta também a importância da maturidade dos estudantes e os estágios de desenvolvimento dos sujeitos:

Acredito eu, que é esse processo de maturidade. Então, no 1º ano, você sempre tem que planejar um conteúdo bem menor. No 3º ano, eles vão amadurecendo com o tempo. Quando chegava no 3º ano, normalmente eles são mais interessados, porque é o último ano. “Então, eu tenho que aproveitar para fazer o vestibular, aí eu tenho que dar conta de uma outra coisa e outra”. Até eles estão mais maduros, estão com 17 anos, são pessoas que viveram mais a instituição, que estão passando por mudanças na própria vida pessoal deles. Então, quando os alunos são interessados e aí eu não falo as vezes de nível, sabe? Porque às vezes você tem, por exemplo, turmas que têm um nível mais elevado. Assim, você tem que ter maioria lá e conceito A e B. Uma turma que não tem, por exemplo, eu tenho esses dois polos (Professora A).

Entende-se, a partir do excerto, que as vivências dos estudantes, desejo, mobilização em sala de aula, as suas expectativas de futuro, visões de mundo e as figuras e representações do aprender incidem diretamente no desenvolvimento de um pensamento com maior nível de complexidade. A Professora D coloca a sua fala na mesma linha de pensamento:

Isso acontece de forma natural. Quando você percebe que a turma vai, você consegue ampliar e aprofundar muitas coisas e exemplificar. Agora tem turmas que você tem que partir do conceito mínimo básico, porque você sabe que se avançar, dá um nó, não vai. Então, e com certeza isso é nítido assim, né? Que que você tem, você consegue. Até você se motiva a ampliar o conteúdo porque você vê e tem a contrapartida da turma que que está interessada, está compreendendo e está avançando. E você está trabalhando os conceitos e isso é nítido (Professora D).

A professora enfatiza em sua fala, que as experiências sempre serão diferentes, porque existem aspectos que conferem unicidade às práticas. Desse modo, evidencia-se sujeitos muito diferentes, não sendo possível realizar comparações entre eles, devido às subjetividades:

(...) eu acho que quando você fecha a porta da sala de aula e quando você tem o professor dentro da sua disciplina e dentro da sua escola, aí você tem um novo tubo de ensaio. Você tem uma experiência única com qualidades, com questões internas, com concepções diversas, e vai ser o único. Uma turma nunca vai ser a outra. Então é muito difícil você analisar essas questões pontuais e mesmo se comparar a outras instituições ou outras salas de aula, ou mesmo outros professores, mesmo que seja da mesma instituição no instituto (Professora D).

Acerca dessas diferenças, a Professora A pontua:

Tem turmas e turmas. Então, a gente tem ali turmas que têm um nível mais elevado. Quando você chega para dar um conteúdo, você consegue dar conteúdo, aprofundar com eles, dar coisa extra, eles perguntam um monte de coisa. Agora, tem umas mais imaturas que você não consegue fechar o conteúdo. Você não consegue nem passar a tarefa, uma atividade extra que você planejou. Por quê? Porque você ficou ali lidando com questões básicas como chamar a atenção, mandar o aluno parar, pedir para guardar o celular (...) (Professora A)

Em virtude dessas situações citadas, é possível afirmar que a aula atinge diferentes níveis de exigência conceitual a depender dos referenciais que circundam as diferentes comunicações entre os mais diversos sujeitos. A forma de trabalhar em uma determinada turma é diferente de outra, porque existem relações diversas com o saber (CHARLOT, 2000). Nesse sentido, mesmo no contexto de uma mesma instituição de ensino, a aula acaba sendo mediada por diferentes códigos pedagógicos, porque envolvem diferentes sujeitos.

Diante disso, a partir das configurações de DI/DR e das recontextualizações existentes, mobilizam-se textos que se estruturam a partir de diferentes códigos pedagógicos. Entretanto, fica bastante evidente na fala dos professores que há a busca em suas aulas de trabalhar em utilizando de códigos mais elaborados de comunicação com maior peso em DIs. Todavia, nem todos os estudantes compartilham dos repertórios comunicativos que permitem transitar com naturalidade os diferentes tipos de discursos na escola. Isso, por consequência, o que pode gerar dificuldades e diferentes formas de se recontextualizar os saberes no âmbito da sala de aula.

Entretanto, destaca-se que os estudantes advindos do contexto da pandemia da COVID-19, por terem recebido um ensino deficitário e estarem longe da escola, influenciaram a recontextualização do currículo em sala. Isso se deve ao fato de que as representações do saber eram mediadas por discursos em que na equação DI/DR , os DIs possuíam um peso muito menor (se não praticamente inexistente). Além disso, por estarem em casa, houve uma maior dificuldade na obtenção de códigos elaborados de comunicação, afetando o seu desempenho em sala. Isso pode ser registrado na fala da Professora B:

Daí que nem aquilo acho que pode comentar mais sobre essa diferença que tem ali entre os estudantes que entraram agora mesmo, que eram estudantes que tiveram um ensino lá tão deficitário, tão fraco, que talvez não tivessem base para estar ali no IF e que agora pra você trabalhar um conteúdo que é básico do Ensino Médio, você tem que resgatar conteúdos lá de trás lá do Ensino fundamental. Eu apliquei uma prova de Matemática na turma do 1º ano e foi triste de ver aquela prova de Matemática, o quanto que eles tinham de conhecimento, e era uma prova básica, de conteúdo do Ensino Fundamental, e que eles não tinham base daquilo. Foi algo que o professor trabalhou em sala, sabe? (Professora B)

Nessa mesma perspectiva, a Professora A, acrescenta que:

(...) o que a gente está tendo no 1º ano é isso mesmo (...), eles não têm base. Aí tem alguns que têm e ficam meio que ali para trás, porque a gente tem que retomar. E eles não estão vindo nos atendimentos também. Isso é um problema, porque daí a gente não dá conta de retomar isso na sala de aula. Então, um dos maiores problemas nosso nos primeiros anos é a defasagem e essa imaturidade de eles saberem de fato como se comportar numa sala de aula (Professora A)

Além disso, a docente ressalta que consegue lidar com algumas adversidades. Contudo, salienta a necessidade de envolvimento dos estudantes e suas habilidades cognitivas:

Então eu acredito que os alunos chegaram com alta defasagem em várias áreas, principalmente nas áreas Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens nas Humanas. Às vezes a gente consegue lidar com algumas questões, desde que eles, por exemplo, sejam leitores, que eles tenham um raciocínio lógico. A gente consegue, mas por isso que eu estou colocando que a defasagem que eles chegaram é muito alta e os alunos que ficaram nesse período na pandemia estudando de forma remota e atualmente os alunos do primeiro ano, por exemplo (Professora A).

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de retomada de conteúdos anteriores, de modo a equilibrar o déficit dos estudantes e criar representações do aprender ligadas ao conhecimento escolar. Sob essa ótica, tem a incidência, também, nas formas de recontextualização e proporcionando a possibilidade de trazer o conhecimento escolar com maior ênfase em

discursos instrucionais. Diante disso, o IFPR possui uma política de flexibilização dos ritmos de aprendizagem, oferecendo aulas de reforço e atividades extracurriculares, de modo a fazer com que esses estudantes consigam recuperar conteúdos e ter condições de frequentar a instituição em pé de igualdade com outros estudantes. Nessa perspectiva, entende-se que a aprendizagem conceitual depende de uma atenção profunda ao que ele já sabe. Por isso que a flexibilização dos compassamentos (ritmos) de aprendizagem e do sequenciamento é importante para a este tipo de aprendizagem.

Entretanto, embora tenha uma estrutura disponível e, sobretudo, em virtude dos desafios, seja dos Contextos Contextualizadores Primários, ou das transformações em decorrência de uma retomada do “ser aluno” desde a pandemia, tem-se a dificuldade em executar uma aula com maior nível de exigência conceitual. Nesse sentido, nota-se, a partir das falas dos docentes, uma certa desmobilização dos estudantes, bem como, uma falta de amadurecimento e do entendimento do significado de como se portar como um estudante. Desse modo, afeta diretamente as escolhas curriculares docentes nesse contexto.

A Professora A, em sua fala faz questão de ressaltar a dificuldade em desenvolver as aulas e as capacidades cognitivas dos estudantes, utilizando-se de diversas ferramentas para estabelecer nos estudantes uma relação com o saber mediada por códigos elaborados. Nesse sentido, alguns conceitos são pensados para trabalhar em uma turma a depender dentre outros fatores, até mesmo da maturidade dos estudantes, como pode ser evidenciado na fala da Professora A:

Eu também acredito que é mais ou menos nessa linha e quando se inclui no caso específico da disciplina de História, quando você vai explicar e eu até brinquei isso com os alunos do primeiro ano... Eu estou no primeiro ano, meu calcanhar de Aquiles esse ano (risos). Então assim, eu falei pra eles uma revisão para recuperação. Depois que (...) 60% dos alunos foram mal, eu dei uma revisão: “então aqui estão as características básicas da Idade Média daqui (...). Aqui todos somos capazes de memorizar, saber gravar e usar isso depois para se se posicionar em tempo e espaço. Agora, saber a consequência desse fato que gerou (...), isso é para poucos”. Eu falei para eles quase basicamente que eles não estavam ainda nesse nível de entendimento, sabe? Mas é mais ou menos isso. Então, assim, saber que, por exemplo, ocorreu um processo X, mas as causas e o que que isso evoluiu para que gerasse outros desdobramentos? Isso são conceitos mais complexos. Então, muitas vezes a gente só tem que às vezes não querer cobrar muito também do aluno dependendo, né? Se a gente já conseguiu analisar que eles têm uma defasagem e que eu tenho que fazer para fazer isso com a Patrícia, falou, nivelamento. Chamar o camarada para a tarde, contraturno, em vez de ficar depois na sala, só jogando, jogando, a gente vai acabar se decepcionando. Eles vão ficar decepcionados que eles não vão dar conta. Então, a gente tem que ir trabalhando de forma mais complexa de determinados conteúdos. E, no caso da disciplina, história, conceitos específicos conforme a maturidade (Professora A)

A Professora D também enfatiza a mesma percepção e recontextualiza ao trazer a fala especificamente sobre os saberes da disciplina de Química:

E eu concordo também com a Professora A e com a Professora B, a única diferença é que, no caso da Química, ela trabalha com conceitos abstratos. Então, existe já a dificuldade adicional da própria disciplina, porque você está falando de coisas que não são palpáveis e nem sempre é tão simples a abstração mental para os modelos do que se está se tratando, do que está se falando, né? Então, de uma forma geral, existe já, naturalmente, uma dificuldade em relação à disciplina. Tem gente que gosta, tem gente que não gosta. É essa questão mesmo de diferença entre turmas de cada um. É um ser, uma turma, ser muito mais motivado (...) (Professora D)

Diante disso, em virtude desses fatores, na mesma instituição, existem práticas pedagógicas fundamentadas com maior peso nos DIs e nos DRs. Ademais, na conformação dos currículos o IFPR, outro aspecto que foi citado nos grupos focais foi a questão da interdisciplinaridade. Entretanto, a Professora A foi bastante enfática ao trazer que realizar um currículo interdisciplinar, de modo que os estudantes atinjam um determinado objetivo na sua formação, demanda também maturidade do sujeito. Nesse sentido, ela estabelece limites para a interdisciplinaridade a fim de trabalhar o currículo dentro de uma classificação considerada forte.

Por isso que às vezes o pessoal fala muito em currículo integrado e interdisciplinar. Então, tem que tomar muito cuidado, porque às vezes os alunos estão maduros para saber que, por exemplo, houve uma guerra naquele contexto, mas eles não estão maduros para saber, por exemplo, o que foi o nazismo. Então não dá, às vezes, para ser tudo interdisciplinar (...) porque às vezes a pessoa está falando “Mas, por que, por exemplo, geopolítica no segundo ano trabalha a guerra? Porque a Segunda Guerra Mundial e as duas guerras mundiais trabalham o segundo ano”. Pois vem eu, por exemplo, um terceiro ano para falar sobre guerra, porque não podia trabalhar junto, não porque ali ele trabalha. A questão geográfica agora e questões como, por exemplo, o Fascismo. Isso, o aluno do 2º ano, muitas vezes, não tem maturidade para entendimento. Então, ele tem que passar por várias outras questões da Filosofia, da Sociologia para chegar no 3º ano, para que eu traga novamente as Guerras Mundiais. Mas para ele entender não a guerra em si, mas para ele entender esse conceito, que é um conceito complexo de fascismo é loucura (...) é mais ou menos assim. Então, só tomar cuidado porque a gente trabalha de forma interdisciplinar. Mas não dá para trabalhar também tudo, né? A gente tem que ir com calma, com equilíbrio e trabalhando conforme esse amadurecimento, (...) (porque) há um processo também de amadurecimento, de entendimento das questões. Por exemplo, os alunos do 1º ano têm muita dificuldade de entender questões do ENEM. Muita dificuldade, por quê? Porque o nível de leitura deles é um nível menor do que o nível do 3º ano (Professora A).

Entretanto, embora a interdisciplinaridade seja entendida sob um viés mais crítico, no qual se estabelece uma demanda por um maior nível de maturidade dos sujeitos, há nessa perspectiva uma poderosa ferramenta que auxilia no desenvolvimento de potencialidades deles. Diante disso, não significa que todas as atividades sejam trabalhadas dessa forma. Todavia, indica algo positivo no trabalho com os estudantes. Esse entendimento é notável na fala dos docentes, Professor C e Professora VM:

Eu acredito, sim, muito na interdisciplinaridade, nas relações com outros, com outras disciplinas. Com outros assuntos, com outros temas, com a realidade. Sempre essa questão de contexto (Professor C)

A gente tem que ter um professor, uma pessoa com inovação. A missão do IF é Inovação. Como que a gente vai construir um cara que tem inovação? Ele tem que ter criatividade. Como a gente vai desenvolver essa criatividade? Será que é só o conteúdo que a gente consegue fazer com que ele pense fora da casinha ou fora da caixinha? Então, assim, o que eu, enquanto professor docente, estou promovendo de capacidade cognitiva para que ele pense fora da casinha? Então, eu tenho que promover de alguma forma uma estratégia que seja diferente e que promova esse ensino, que ele pense também numa forma diferente, que seja, faça sem inovação. Então, às vezes, a gente acha que empreendedorismo e inovação nascem somente de uma disciplina que eu vou ofertar. E não é essa concepção. Ela vai nascer a partir do momento em que eu promovo estratégias e deixo com que ele vivencie e até mesmo essa questão da interdisciplinaridade (Professora D).

Além disso, ela complementa a sua fala, enfatizando o papel das subjetividades na construção de concepções sobre as diferentes temáticas, ressaltando que todos são sujeitos únicos. Nesse sentido, as vivências, as crenças e as relações com o saber farão com que sempre diferentes. Com isso, tem-se um instrumento para também valorizar as diferenças entre os estudantes, enfatizando também o papel das suas identidades no processo de ensino:

(...) aí vou falar de novo também, mas uma coisa, nunca um pensamento ou um trabalho, por mais que seja o mesmo tema, ele nunca vai ser concebido de forma igual, porque o Pablo, a Professora D, a Professora A, a Professora B e o Professor C são sujeitos únicos e que tiveram vivências únicas. Eu posso dar um tema água, mas a forma como cada um de nós vamos apresentar o tema água vai depender daquilo que eu vivenciei, o que eu acredito, que eu acho que é interessante, que eu vou lá e buscar e vou procurar desenvolver. (Professora D)

A partir do excerto nota-se a preocupação para desenvolver potencialidades nos sujeitos, conforme já visto anteriormente. Entretanto, na perspectiva da Professora D, a interdisciplinaridade no contexto do IFPR – Câmpus Irati, muitas vezes, surge como uma estratégia para potencializar a cognição dos estudantes da instituição, ao transmitir saberes de

forma integrada. Diante disso, atividades como o seminário interdisciplinar se conformam como de suma importância. Entretanto, por mais que a interdisciplinaridade apareça no currículo do IFPR, percebe-se que existe uma diferenciação entre as disciplinas. Nesse sentido, trabalhar de forma interdisciplinar exige maturidade dos estudantes e entendimento, a fim de que eles compreendam, por exemplo, qual conceito corresponde ao saber aprendido por eles. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o currículo no IFPR tende a se constituir a partir de fronteiras entre as disciplinas claramente demarcadas. Sob essa ótica, por mais que existam movimentos interdisciplinares, predominam no currículo da escola o que Bernstein (1996) chamou de classificações fortes entre os campos disciplinares.

Nessa perspectiva e perante as falas dos entrevistados, nota-se a busca por um equilíbrio maior nessa relação entre DI/DR, embora, ao mesmo tempo, existam distintos movimentos de recontextualização do discurso pedagógico pelos docentes do IFPR – Câmpus Irati. O que, por sua vez, gere diferentes configurações nessa equação, fazendo com que não exista uma única orientação de discurso na instituição. Dessa forma, entende-se que DI/DR ganha novos contornos a depender dos referenciais em que ele é aplicado. Diante disso, entende-se que a configuração das aulas dos docentes está sob uma classificação curricular forte e um enquadramento fraco. Ou seja, com as fronteiras disciplinares definidas e sofrendo maior influência dos adquirentes na transmissão do discurso pedagógico. Nesse sentido, pode-se afirmar que a relação com o saber dos estudantes influencia diretamente na recontextualização que ocorre no Campo Recontextualizador Pedagógico, mesmo que as/os professoras/es exerçam papéis claros no processo.

Assim sendo, pode-se dizer que a partir do trabalho diferenciado da instituição, expresso por atividades que extrapolam os limites da sala de aula, como os atendimentos, projetos, seminários interdisciplinares e afins, estabelecem-se condições de maior equidade. Possibilitando maiores oportunidades que dizem respeito às aprendizagens, expresso na fala da Professora B:

E a gente percebe que conforme você vai, e eu concordo muito com a Carla quando fala do papel da instituição nisso, conforme você vai dando condições para que esse aluno que estava muito abaixo consiga recuperar aquele conteúdo que ele não teve a oportunidade de ver em anos anteriores, ele começa a se igualar, digamos assim, em termos de aprendizagem com o outro também. Só que assim é um esforço muito grande (Professora B)

Diante dessas condições, entende-se que aquelas turmas em que os estudantes passaram mais tempo na instituição estão mais adaptados a ela, pois adquiriram ao longo das suas

experiências formativas as bases e repertórios que o manejo dos contextos de comunicação dentro da escola. Com isso, possuem condições mais adequadas para acompanhar com maior facilidade a dinâmica de sala desejada pelos docentes. Nesse sentido, as aulas conseguem atingir um maior nível de exigência conceitual, porque, o trabalho inicial de adaptação de códigos e resgate em termos de conteúdos já foi realizado ao longo do percurso formativo na instituição. Sob essa ótica, o estudante, ao ter posse desses ferramentais oferecidos pela instituição, compreende o significado de seu papel dentro da escola e estabelece uma maior autonomia e envolvimento com escola. Desse modo, ele passa a ter uma relação mais próxima com a instituição escolar e com os saberes por ela mobilizados.

4.4 A estrutura do IF na construção de relações com o saber mediadas por códigos elaborados

No complexo palco de ações que compõe a sala de aula, tem-se o envolvimento, ao mesmo tempo, de estudantes e docentes em uma complexa dialética que faz das escolhas curriculares docentes em sala algo único e relativo aos contextos em que estão inseridos. Uma aula nunca é a mesma, por mais parecidos que sejam os contextos, porque envolvem diferentes sujeitos e com isso diferentes relações com o saber, desejos, expectativas, etc., como pôde ser visto nos itens anteriores. Essa carga de subjetividade faz parte também do professor, ao carregar suas expectativas e realizar as suas escolhas e promover as experiências pedagógicas referente às suas aulas.

Entretanto, para além de tudo isso, a escola e sua organização de seus tempos e espaços possuem um papel fundamental no que diz respeito às etapas de recontextualização conduzidas pelo professor. Nesse sentido, ao influírem diretamente sobre as configurações de DI/DR, bem como nos diferentes códigos pedagógicos, sendo mais elaborados ou restritos, influem também na relação com o saber dos estudantes com o contexto escolar. Diante disso, a escola pode trazer consigo um poder de mobilização e engajamento dos estudantes, a depender das diferentes experiências educativas capazes de possibilitar ao estudante a obtenção dos códigos e vocabulários oferecidos pela escola.

Sob essa ótica, a estrutura da escola possui um papel importante de auxílio ao professor e ao estudante na construção dessa relação com o saber, a fim de fazer com que a construção do estudante ideal seja possível e este possua mais engajamento com a escola. Nesse sentido, busca-se que esse estudante, no final, seja um agente transformador da sociedade, conforme as premissas dos IFs. Desse modo, constroem-se currículos para além da sala de aula, os quais

auxiliarão, *a posteriori*, esse estudante no contexto escolar. Para além disso, as estruturas podem proporcionar um ambiente mais ou menos favorável para criar um estudante ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, é fundamental destacar pontos cruciais de estrutura, não apenas física, mas também de ordem organizacional do IFPR – Câmpus de Irati. Nesse âmbito, destacam-se sua estrutura física, o regime de trabalho docente, os projetos extracurriculares, a assistência estudantil e a autonomia da escola, aspectos que serão detalhados a seguir.

a) A estrutura física do IFPR – Câmpus Irati em prol da prática pedagógica

Um dos aspectos destacados por meio dos grupos focais acerca do IFPR – Câmpus Irati, que tendem a incidir sobre as práticas dos professores, está relacionado à estrutura física da instituição, a qual possui uma série de espaços diferenciados, conforme destacado anteriormente (ver item 2.4). Acerca disso, o TAE A destaca os seguintes espaços:

Lá em cima, naquele bloco tem dois laboratórios de química, um laboratório de agroecologia, dois de Informática...três de Informática, um de robótica, que é uma sala compartilhada com a sala de máquinas e que ainda que isso é um exemplo do que precisa avançar e isso fica no bloco. Lá nesse meio (bloco administrativo) só estão um bloco mais com laboratórios. Aí aqui a gente tem um laboratório multidisciplinar, mais ou menos nessa linha de Biologia, Física, Ciências...e aí, o ginásio com a estrutura de esportes. Lá, a biblioteca, uma boa biblioteca... (TAE A)

Como pode-se ver, o IFPR – Câmpus Irati conta com uma estrutura com uma grande diversidade de espaços para os estudantes. Além disso, a Pedagoga B fez questão de destacar que não basta apenas ter a estrutura disponível, mas também a manutenção dos espaços. Isso, por sua vez, demanda custos, os quais, em algumas realidades educacionais brasileiras, por exemplo, sobrecarregam financeiramente os docentes. Em suas palavras:

A própria manutenção, porque não basta você ter o laboratório e você não ter reagentes, você não ter vidraria. Você vai dizer o que você precisa ali para fazer um experimento. A gente sabe de realidades, de escolas que também têm um laboratório e as pessoas não conseguem usar porque não tem. “A gente não tem material. O professor tira do bolso ou não faz”. Aqui a gente consegue, ainda de forma difícil, com todos esses cortes que a gente tem, mas ainda consegue estar mantendo. Está repondo os materiais para que os professores continuem fazendo as práticas (Pedagoga B)

Nessa mesma perspectiva, o TAE A aponta também para a importância de ter, por exemplo, um técnico em laboratório especializado para auxiliar o desenvolvimento do trabalho docente, como pode ser visto no excerto:

(...) até um técnico de laboratório que vai estar lá preparando o professor, não ter que chegar lá e ter que fazer ainda. (Facilita) fazer toda a prática. Quem será professor de biologia? A gente tem técnico de laboratório, de biologia. Então ele combina com aquele trabalho, a pessoa responsável deixa tudo pronto. Você chega lá dentro daquele tempo da aula, você usa para dar aula (TAE A).

Ele ainda complementa que a realidade não é perfeita e ainda necessita de mais avanços, como mais espaços. Contudo, em relação a outras instituições de ensino, é uma estrutura que pode ser considerada muito boa.

Então, certamente a gente precisa avançar. Tem ainda problemas, tem questões para melhorar, ter mais espaço, está sendo construído um bloco novo aí. Então a nossa expectativa é que tenha mais laboratórios, mais espaço para a gente trabalhar, para a gente atender também. É, mas comparado com a grande maioria das outras escolas públicas, é uma estrutura muito boa (TAE A)

Embora haja muita coisa para melhorar, a estrutura do IFPR – Câmpus Irati atual já proporciona condições para os professores diversificarem as suas práticas pedagógicas, conforme fica ilustrado na fala da Professora B:

Eu acredito também que seja extremamente importante. Então, desde uma coisa que para nós é algo simples, banal, ter datashow em sala de aula, mas que faz uma diferença imensa de você ter já o equipamento instalado em sala. Você chega ali e conecta o seu computador. Todos os professores têm um computador para poder dar aula. São coisas “simples”, mas que favorecem na dinâmica da aula (Professora B).

Da mesma forma, a Professora A faz o destaque positivo acerca da estrutura da instituição, favorecendo a dinâmica da sala de aula, enfatizando as aulas do seu componente curricular:

Então, a gente, quando é professor, a gente tem que perceber que a aula está caindo. Está caindo isso numa aula mesmo de 50 minutos ou no bimestre. Então, quando você vem, você vem teorizando demais, principalmente nas (Ciências) Humanas, para levar o aluno para a forma de uma atividade, para o laboratório fazer uma dinâmica, fazer um debate para subir o nível novamente de entusiasmo, senão você, principalmente nas teóricas. No caso de Química, o problema acho que é outro que dá. É tempo, porque isso é dispêndio de tempo. Gasta se muito tempo pra você se sair, levar, mas a estrutura que a gente tem e técnicos para os laboratórios, né, gente? E se eu fiz uma aula, acho

que com o terceiro ano que eles têm que usar o celular com o Wi-Fi do instituto, o então técnico veio em cinco minutos. Ele passou os quatro. Todo mundo estava com wifi, todo mundo feliz e todo mundo usando o celular naquela aula. Isso não tem outras instituições públicas aqui da região da cidade que a gente conhece que não seja federal, né? (Professora A).

Nessa mesma perspectiva, a Professora D é ainda mais enfática ao pontuar acerca da estrutura da instituição, como laboratórios e afins, considerando fundamental para o desenvolvimento do trabalho da disciplina de Química. Ela destaca o caso da sua disciplina, especialmente por exigir um alto nível de abstração mental com os estudantes. Desse modo, constitui-se como um mecanismo que permite o maior nível de profundidade em suas aulas. Além disso, ela acrescenta que, na reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFPR, foi solicitado o aumento da carga horária de laboratório, uma vez que, por questões de segurança, menos estudantes podem adentrar no espaço e participar das aulas. Em suas palavras:

(A gente) considera tão importante a aula experimental e essa vivência de laboratório que, no caso da Química, a gente, muitas vezes, não consegue fazer a prática. Por dois motivos: primeiro, para levar no laboratório, você teria que levar metade da turma. Não dá para levar a turma toda porque não comporta no laboratório. Até por questão de segurança. Mas agora, com a reformulação do PPP, do Projeto Político Pedagógico dos cursos, uma coisa que entre nós da área, a gente solicitou como uma reformulação é o aumento da carga horária para se criar um tempo justamente prevendo uma carga horária específica para as aulas práticas. E aí, justamente por considerar que é super importante que essa vivência prática, porque, como a Carla falou ainda da questão de a disciplina ser teórica e fazia parte prática. E no caso da Química, Química é uma ciência prática, depois nasceu a teoria. Então, essa inversão que a gente acaba vivenciando por conta de dar conta do conteúdo e quer que o aluno saiba tudo (...). Mesmo que você coloque no quadro negro e teoriza e faça e vire de ponta cabeça, né não? Eu nem digo que é uma prática, é uma estratégia e é essencial para ela (a Química), principalmente no caso dessa disciplina. Só um parênteses aí por justamente a gente considerar que é muito importante e que a gente tem essa estrutura e por que não usar? (Professora D)

Sob essa mesma ótica, a Pedagoga B ao ser interpelada se a estrutura engajava mais o estudante no processo de aprender, ela afirmou não sabe dizer. Entretanto, ela ratificou essa visão, ao afirmar que a estrutura dava maiores condições para o estudante ter um desempenho melhor. Assim sendo, proporciona a ele uma experiência mais rica em sala de aula, bem como, ao mesmo condiciona o professor a trabalhar qualitativamente melhor:

Eu não sei se a gente pode dizer que engaja mais os alunos, mas dá mais condições de trabalho para o aluno um aluno ter um desempenho melhor, o professor também tem

mais condições de trabalhar qualitativamente melhor. Por exemplo, considero um bom laboratório, que tem ali um aluno para o computador, em que eu, por exemplo, na área de informática, o professor vai trabalhar na programação. Então é muito melhor. Cada aluno está no seu computador e cada um faz o seu código lá do que, de repente, sentar em dois, três que um faz. Os outros olham. Então, isso contribui. E os laboratórios que hoje têm laboratório de química, física e biologia também dão uma condição melhor para os professores, que conseguem levar a turma a fazer um experimento, fazer uma atividade prática. E isso com certeza enriquece muito e contribui muito na aprendizagem dos estudantes (Pedagoga B).

Nesse sentido, a partir da fala dos professores, fica evidente a importância da estrutura no desenvolvimento das atividades, influenciando diretamente na gestão do Campo Recontextualizador Pedagógico. Desse modo, gerando também diferentes formas de comunicação, seleção, e de organização do tempo e do espaço nas aulas (BERNSTEIN, 1996).

Além disso, nas falas dos professores, é destacado o envolvimento dos estudantes com os espaços:

Ah, isso sim. Isso é muito bacana porque você vê os alunos circulando. Assim, a gente viu muito esse seminário interdisciplinar e todas as atividades práticas. No segundo dia, eles adoraram, usaram laboratório informática, laboratório de química. Então, alunos que nós, aqueles alunos ali, nem sei lá na aula de química mesmo. Eles não gostam, mas eles procuram a, procuram usar esses espaços quando é ofertado algo neles. Biblioteca. Então você vê os alunos circulando o ginásio. Então você ter essa estrutura disponível, seja para as aulas, para eventos, para projetos e isso. Faz toda a diferença na formação deles e também é um que chama a atenção e faz com que eles venham, se envolvam e fiquem mais animados (Professora A).

A respeito da fala da Professora A, a Professora B ratifica a sua percepção:

(...) a gente percebe muito o uso por parte dos estudantes de espaços como a biblioteca, o espaço físico geral do câmpus, as salas de aula no contraturno, para estudo e socialização também. Eles sempre estão jogando vôlei lá no gramado, então isso é bem bacana, porque você vai ver misturado ali, aluno do 1º, 2º e 3º ano. Tem os que são do contraturno, tem uns perdidos do turno e que deviam estar em sala, mas que estão lá jogando vôlei e que a gente tem que estar “caçando” eles ali no meio, mas isso promove também a integração deles, a socialização, que é tão importante. Então são questões que vão contribuir com o aprendizado deles, seja dentro da disciplina em si e seja fora delas. E para eles poderem permanecer no câmpus e fazer um grupo de estudos, um trabalho em grupo, alguma coisa assim (Professora B)

A partir dos excertos, fica bastante nítido que a oferta de diferentes espaços para os estudantes é substancial na instituição de ensino, proporcionando experiências educativas para além da sala de aula, possibilitando-os ter maior envolvimento com a escola. Entretanto, para além disso, mais importante ainda é a percepção dos docentes acerca da apropriação dos

estudantes do espaço da escola. Desse modo, a partir do espaço, criam-se nos estudantes do IFPR figuras e representações sobre a escola e o aprender, conforme estabelecido por Charlot (2000), de maior proximidade com a escola.

Nesse contexto, constroem-se na instituição de ensino condições para que os estudantes criem e fortaleçam os vínculos com a escola, fortalecendo a sua relação com o saber e trazendo maior sentido e mobilização dos estudantes.

b) As condições de trabalho dos professores e as experiências pedagógicas extraclasse para os estudantes

Além da estrutura física da instituição, a qual atinge diretamente o trabalho docente e que, na percepção dos professores é apropriada pelos estudantes e proporciona maior vínculo com a escola, o IFPR – Câmpus Irati oferece condições e experiências pedagógicas extraclasse que atuam diretamente sobre o estudante da instituição na construção dos currículos escolares. Nessa perspectiva, a partir de mecanismos estruturais, que proporcionam condições estáveis de trabalho para os docentes, tem-se a possibilidade de avanços cognitivos por meio de outras experiências formativas.

Diante disso, a Pedagoga B postula sobre as condições da instituição, ressaltando como algo fundamental a dedicação exclusiva do professor, o que lhe possibilita o desenvolvimento de atividades como o atendimento aos estudantes com dificuldade. Além disso, proporciona o desenvolvimento de atividades fora do horário em sala, bem como, projetos de pesquisa e a criação de outros espaços para a ampliação de seus conhecimentos. Em suas palavras:

(...) aqui no Instituto eu vejo que uma vantagem que a gente tem é que os professores trabalham 40 horas aqui, têm a dedicação exclusiva e têm a carga horário de atendimento de apoio. Então aquele aluno que tem mais dificuldade na disciplina, ele tem essa possibilidade de vir ao atendimento de apoio, ter esse reforço com o professor e também, por meio dos projetos de extensão, de inovação, de pesquisa que eles podem se inserir e são outros espaços para além da sala de aula, de formação e eles podem também ampliar a sua bagagem de conhecimentos, culturas e afins (Pedagoga B).

A Professora A, acrescenta também ao trabalho docente, o incentivo à formação e as condições de trabalho, ao colocar que o docente da instituição possui um plano de carreira e de vencimentos diferenciado daquele de outras redes de ensino, com as municipais e estaduais. Diz ela que:

(...) o profissional professor (tem) 40 horas, dedicação exclusiva e isso faz toda diferença. O professor está lá, para além de dar a sua aula e atendimento, fazer projetos. É um professor que se capacita com mais facilidade do que os profissionais de outras instituições. A gente tem afastamento, licença e um salário muito mais elevado para que a gente possa investir também na nossa formação extra e na nossa capacitação (Professora A).

Além disso, a Pedagoga B destaca a não rotatividade do trabalho, uma vez que o professor possui a dedicação exclusiva à instituição, permitindo a continuidade do trabalho com a mesma equipe. Desse modo, tem-se reflexões acerca do melhorar no desenvolvimento do trabalho:

(...) não há rotatividade. Você constrói em conjunto e as pessoas conseguem dar continuidade ao trabalho? Sim, você consegue perceber avanços, aquilo que precisa melhorar nos desafios e a gente vai construindo muito ao permanecer com as pessoas no mesmo local do trabalho, com aquela mesma comunidade. Isso também dá a possibilidade de um trabalho mais efetivo e um engajamento como o TAE A marcou, que é um ponto bastante positivo que precisamos destacar. A gente percebe o comprometimento da equipe, não só dos professores, mas de toda a equipe técnica e também do pessoal terceirizado... (Pedagoga A).

A Pedagoga B, por sua vez, destaca a flexibilidade do professor em diferenciar o seu trabalho com os estudantes, podendo se utilizar da interdisciplinaridade para isso, envolvendo-se também com outros professores:

Até mesmo nos projetos de pesquisa, de extensão, de formação de eventos que o professor também pode propor. Ele tem essa flexibilidade com o professor, de repente, pensar em outra forma de trabalho ou outra temática para ampliar o conteúdo que ele percebe como importante aprofundar mais com os alunos. Então, a sala de aula não há tempo hábil, então pode trabalhar também nele, feito de maneira interdisciplinar, envolvendo outros professores. Então isso aqui. É possível fazer esse movimento com os colegas (Pedagoga B).

Esses destaques acerca das condições de trabalho dos professores, os quais são trazidos para destacar que esses fatores estruturais e normalmente as escolas brasileiras não possuem, consistem em um diferencial substancial para que o professor consiga desempenhar outras atividades. Dessa forma, é possível eles ofertarem para os estudantes uma gama maior de experiências educativas, das quais se destacam os projetos, atendimento ao estudante, eventos, seminários interdisciplinas e outras ações para facilitar o trabalho dos estudantes.

A Professora D apresenta a mesma concepção:

A gente tem um potencial diferenciado porque tem essa oportunidade não só da educação formal, mas dos projetos que têm essa capacidade de fazer com que o aluno tenha um perfil diferente e que efetivamente a gente consiga motivar eles para irem além que eles não se limitem somente a aqui agora, mas que vão para a frente (Professora D).

(...) o IFPR nos dá um currículo plural. Em que sentido? Eu tenho oportunidade de fazer, além do curso técnico integrado, a disciplina, seja a Agroecologia, seja a Informática, eu posso fazer um projeto com a Professora B na área de Línguas Portugêas, com o Professor C ou o comigo lá na área de Química, ou com a Professora A na parte de teatro, e tudo isso vai desenvolver um currículo oculto, um currículo, um currículo que “não existe”, que não é o currículo formal, mas que vai te dar essa visão do que ela comentou, de uma aluna que tem um posicionamento que vai falar na frente, vai ter uma presença na hora de fazer uma entrevista, ela vai saber como se portar. Ela vai ter criatividade (Professora D).

Isso, por sua vez, tende a trazer maiores avanços para os estudantes lá na frente do processo. Nesse sentido, as experiências que vivenciam na instituição conformam um currículo que auxilia, *a posteriori*, esse estudante ocupe uma posição de maior destaque na distribuição dos papéis sociais, conforme estabelecido por Crahay (2013). Além disso, perante o exposto, a respeito dessas concepções, tem o destaque para o seguinte excerto:

(...) talvez, ao longo do processo, ele tenha uma possibilidade de avanços cognitivos, culturais que a escola oferece (...), falando do nosso espaço, a gente percebe que com os projetos de pesquisa, extensão, inovação, os eventos que tem aqui, que são promovidos pelos professores, pelos técnicos. Enfim, outras possibilidades de formação para além das atividades em sala. Por exemplo, participar de uma olimpíada de robótica, olimpíada na área de agroecologia, olimpíada de matemática que eles são bastante incentivados. Enfim, outros eventos que eles são chamados a participar. Isso faz com que os alunos que efetivamente se envolvam, se engajem nessas atividades e, ao final do seu percurso, ele saia muito diferente daquele momento que ele entrou, porque ele tem toda uma possibilidade ampla de formação, para além das atividades em sala de aula. Óbvio, não são atividades obrigatórias, não são todos os alunos que se envolvem, mas a gente percebe que aqueles que estão mais envolvidos, até mesmo pelos trabalhos que os professores fazem em sala de aula (...). Então, o professor tem condições de contribuir ao longo desse processo (...), o aluno tenha, não só em termos de domínio de conteúdo, mas outras habilidades também que ele vai desenvolvendo ao longo do curso. Por exemplo, chega um aluno que nunca apresentou um trabalho oralmente, então ao longo do trabalho cotidiano, os professores vão fornecendo todos os elementos para que ele consiga ter uma boa arguição, um bom posicionamento, saiba fazer uma apresentação oral. Enfim, isso nas várias áreas e isso traz um diferencial lá no final (Pedagoga A)

Desse modo, da mesma forma que os espaços da instituição são apropriados pelos estudantes, criando um vínculo muito maior com a escola, as atividades extracurriculares agem na conformação desse currículo da instituição. Nesse sentido, a partir dessas vivências o

aprender ganha um novo significado e os estudantes criam novas figuras e representações do aprender a partir das experiências no IFPR (CHARLOT, 2000; BERNSTEIN, 1996).

Nesse sentido, faz-se possível que os estudantes estabeleçam diferentes relações com o saber, e possam também estar mediadas por códigos elaborados de comunicação. Sendo assim, essas atividades extras, somadas com os espaços disponíveis para a instituição, bem como profissionais qualificados à disposição dos estudantes e fatores com a assistência estudantil, consistem em mecanismos de forma a buscar mitigar os efeitos das desigualdades educacionais. Em especial, as que tem sua gênese na origem social dos estudantes.

c) Profissionais qualificados e a assistência estudantil como mecanismos para atenuar as desigualdades educacionais

Além de uma estrutura com espaços diversos, professores promovendo projetos e atendimento fora da sala de aula, eventos e outras experiências que permitem aos estudantes a aquisição de códigos elaborados de comunicação dentro da escola, tem-se fatores como os profissionais à disposição dos estudantes. Nessa perspectiva, o IFPR – Câmpus Irati possui para além de professores e pedagogas, psicóloga e assistente social.

(Outras escolas) não têm profissionais para além dos professores, a gente tem. Veja, duas pedagogas, assistente social, a gente tem psicóloga, né? Então a gente tem um setor administrativo para trabalhar com orçamento do câmpus. Isso aí você também não encontra nas outras instituições (Professora A)

A Pedagoga A vai ao encontro da Professora A e acrescenta:

(...) Tem as pedagogas, tem o TAE A que é o TAE, tem a psicóloga, tem assistente de alunos, assistente social, tem toda uma equipe que às vezes falta nas escolas. Então isso garante que a gente possa dar o suporte quando os estudantes precisam (Pedagoga A)

Diante disso, o IF possui uma estrutura de forma a trazer o acolhimento social, parte importante e pilar fundamental para fornecer base para que a escola consiga cumprir a sua função social. o. Entretanto, no contexto do IFPR, há a busca por romper com o paradigma que cerca a escola pública, trazido na visão de Libâneo (2012), no qual, há a sobreposição do acolhimento social da escola pública brasileira em detrimento dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, busca-se acolher os estudantes, dar uma base de estrutura social a fim de trazer uma escola considerada “justa” na visão de Crahay (2013) e Dubet (2008), em que se buscam mecanismos para “dar mais a quem mais precisa”.

Nessa visão, tem-se como algo fundamental para o estudante do IFPR, a assistência estudantil, vista como algo essencial para auxiliar o estudante que frequenta a instituição:

Para quem tem a dificuldade, para quem é pobre, tem a bolsa, o PACE⁸ que é a bolsa que dá pela condição social do aluno e faz uma diferença grande no mês, serve para que ele tenha o transporte, se alimente, possa comprar o material. Tudo isso ajuda bastante e pode contribuir para que ele venha para cá (Pedagoga A)

(...) ou pelo menos pesa no sentido de “olha, eu consigo me deslocar para uma escola que é mais longe, que de repente eu consigo ter a bolsa” e que vai ajudar ele a pagar a van, por exemplo (Pedagoga B)

Dessa forma, a assistência estudantil surge como algo para suprir carências financeiras, a fim de fornecer subsídios para que esse estudante fique na escola e consiga concluir os estudos no Ensino Médio. Sobretudo, porque o IFPR localiza-se numa região afastada do centro, o que demanda recursos para deslocamentos ou permanência na escola, até porque há as atividades extracurriculares. Portanto, os estudantes necessitam se deslocar até o IF, se alimentar, comprar materiais e, inclusive, dar uma ajuda de suporte financeiro em casa.

Nessa linha de pensamento, o TAE A destaca que a assistência estudantil é fundamental e, no contexto do IFPR, eles trabalham em três frentes de ação: ingresso, permanência e êxito. Diante disso, o estudante precisa se manter na instituição e conseguir o sucesso escolar. Sendo assim, ele diz que quando há cortes orçamentários na instituição, isso se reflete também no ensino, uma vez que diminui o número de estudantes envolvidos e perde-se uma das principais frentes do IFPR que são os projetos, os quais auxiliam no envolvimento do estudante com a escola e na construção de uma relação com o saber mediada por códigos elaborados de comunicação:

É fundamental, a gente tem ingresso, permanência e êxito, as três frentes de ação. A permanência e o êxito do estudante aqui dependem, muitas vezes, dessa questão da assistência estudantil. Não tem como negar isso, inclusive quando a gente tem corte no orçamento que é o que a gente vem vivenciando há algum tempo isso o e quando acaba refletindo na assistência estudantil a gente percebe: diminui o número de bolsas, muitas vezes elas estão vinculadas com o projeto. Então o professor não tem mais bolsista para participar do projeto e com isso cai a qualidade também no ensino e aí assim a gente volta no nível de outras instituições que não oferecem isso. Dentre outras nos diferenciais nosso, você tem um projeto, que tem um professor envolvido e tem alguns bolsistas participando. Então você consegue desenvolver ensino, pesquisa e extensão ali e remunerar de alguma maneira esses estudantes, o que acaba influenciando para

⁸ Programa de Assistência Complementar ao Estudante

que eles se envolvam. Hoje a bolsa estava pagando nessa semana 320. Perto de todos os problemas que a gente tem de inflação, não é muito dinheiro, mas para uma família que tem uma renda baixa, 320 para aqueles estudantes está contribuindo, muitas vezes, é muito significativo na renda da família (TAE A).

Além disso, destaca-se na fala do entrevistado que o valor da bolsa estava em torno de R\$320,00, no momento de realização do grupo focal, ocorrido em julho de 2022. Diante disso, mesmo sendo o valor modesto, o IFPR traz consigo um efeito enquanto política social, agindo economicamente, de modo a trazer subsídios para que esse estudante consiga custear despesas como alimentação e transporte para frequentar a instituição. Ademais, é possível afirmar que esse suporte da instituição age como um incentivo, algo externo ao sujeito, que pode afetar a sua relação com o saber e fazer com que ele se mobilize e sinta desejo e uma proximidade maior com a escola.

Desse modo, retomando as ideias de Libâneo (2012) acerca da dualidade da escola pública brasileira, Crahay (2013) e Dubet (2008) no que diz respeito à escola justa, o Instituto, ao fornecer uma estrutura com profissionais especializados e também ter mecanismos como a assistência estudantil, traz o acolhimento social do estudante. Contudo, não se restringe a essa função, embora muito importante. Desse modo, ao mesmo tempo, fornece a base necessária para a superação das carências advindas dos contextos primários de socialização dos estudantes. Assim sendo, atua para a promoção da função precípua da escola, que como já foi dito anteriormente, é vista aqui como a aquisição de conhecimentos que permitam ao estudante não só o sucesso escolar, mas também, sua ampla inclusão no mundo. Assim sendo, o IFPR busca estar próximo, de alguma forma, de uma escola considerada justa, da forma como nos foi apresentada por Crahay (2013) e Dubet (2008).

d) A autonomia da instituição

Outro fator de destaque a respeito da estrutura da instituição é a autonomia que os IFs possuem. No contorno da pesquisa, ela foi evidenciada pelos entrevistados a partir de três dimensões: autonomia didática, pedagógica e financeira.

A autonomia didática, autonomia pedagógica, autonomia financeira. Porque, por mais que vem um dinheiro lá, mas não, o governo não diz para você, você tem que gastar isso naquilo. Além disso, quanto você vai receber a cada ano conforme orçamento dele? Mas aí quem gesta isso é a equipe que como um todo. Então, a equipe percebe. Esse ano nós vamos gastar mais nisso que estão precisando disso. Ou nesse trimestre nós vamos gastar isso ou vou me empenhar para aquilo? Então, a própria autonomia faz com que você vivencie o que tem de realidade aqui e possa trazer os recursos para

poder aplicar aqui na realidade, não em coisas determinadas lá em outro lugar que aplica aqui, onde a gente também (Pedagoga A)

Na fala da Pedagoga A houve um destaque maior para a autonomia financeira, uma vez que fica para o próprio câmpus fazer a administração dos recursos federais. Desse modo, ao garantir essa autonomia no administrativo, por exemplo, facilita o entendimento de onde direcionar determinado recurso, uma vez que os profissionais que administram estão dentro da própria instituição, conhecem a realidade e estão em contato com as necessidades do câmpus.

Nessa mesma perspectiva, destacam-se as autonomias didáticas e pedagógica, pois o currículo do IFPR e os saberes disciplinares a serem oferecidos para os estudantes são recontextualizados com a finalidade de atender as necessidades do contexto específico em que a instituição está inserida. Dessa forma, é fruto de debates entre os docentes da instituição na construção do currículo. Quanto à autonomia didática, o TAE A destaca que não se trata de uma autonomia irrestrita para que as coisas não fiquem desorientadas. Em suas palavras:

E não é uma autonomia irrestrita. Tem normativa que regulamenta avaliação normativa que regulamenta o trabalho do professor. Mas, no geral, são muito amplas e dão autonomia para que o professor, dentro daquilo que está sendo dentro do combinado, digamos assim, execute a sua as suas atividades aqui no câmpus (TAE A).

Então, o professor tem autonomia, mas tem um conjunto de orientações que ele deve seguir, até porque senão fica tudo muito solto (TAE A).

Entretanto, por mais que se trate de uma autonomia com restrições, não significa que o trabalho do professor fique engessado. Desse modo, ele possui a sua autonomia para realizar as suas escolhas curriculares a depender dos contextos, gerando os mais diversos discursos nas turmas em sua prática pedagógica. Assim sendo, ele possui a liberdade de entender com quem está trabalhando e valoriza-o enquanto especialista ao confiar e dar condições para promover relações de proximidade do estudante com a escola e com os saberes que fazem parte do currículo.

Contudo, nas falas dos profissionais que participaram dos grupos focais, também fica o destaque de que o IFPR – Câmpus Irati não é uma instituição de ensino perfeita e que tem diversos pontos a melhorar. Dentre os pontos citados, destaca-se a própria questão da estrutura que, embora seja um diferencial e considerada muito boa em relação a outras instituições, já está ficando pequena devido ao crescimento do IFPR e aumento do número de estudantes.

Diante disso, tem-se a fala do TAE A:

Então sim, certamente isso vai precarizando a situação das instituições como um todo. Mas ainda assim se pode dizer, tendo em vista que você tem um incentivo à qualificação, você acaba melhorando, digamos assim, o salário. Você tem um salário razoável para a região e tudo isso não é possível ficar sem conjunto que durante a entrevista toda eu acho que foi pontuando para você e durante essa conversa toda nossa. Mas acho que é importante destacar que tem muito a avançar. Se não, parece que a gente vive numa ilha de prosperidade, aqui não é. A gente tem problema, tem dificuldade também tem. Tem, tem questões que nos chegam assim, que também a gente não consegue resolver. Eu acho que as próprias limitações, a limitação de espaço, por exemplo, ele poderia atender um número maior de estudantes se tivesse mais espaço para contratação. Aqui também.

Na passagem, ele acrescenta a questão de que os IFs vêm em um movimento de precarização em virtude das políticas ultraneoliberais dos últimos anos. Nesse movimento, tem-se, por exemplo, os salários dos servidores que estão sem reajuste desde 2017.

A Professora D complementa, acrescentando sobre a necessidade de ter uma cantina, sobretudo para os estudantes mais carentes que frequentam a instituição:

A gente tem muitas coisas, tem problemas como outras instituições, tem coisas a melhorar. Por exemplo, aos nossos alunos que aí a Professora A falou bem ali no início, a Professora B também, que são os alunos carentes e tal. Se a gente tivesse uma cantina, se a gente tivesse ali o refeitório com o alimento. Então, até mesmo a própria forma como a gente tem que, às vezes estruturar as coisas aula agora, nessa nova reformulação do projeto de curso, são coisas que a gente tem que pensar para dentro da realidade ou às vezes, a questão de sala de aula e outros problemas (Professora D).

Contudo, nessa mesma fala, ela ressalta o compromisso da equipe que trabalha no IF:

Não é uma instituição perfeita, ou seja, a gente sempre está inconformado no sentido de que podemos ser melhores. Precisamos melhorar, precisamos fazer algo a mais por esses estudantes. Então isso é algo que a gente percebe e lida nos professores, nos servidores, de uma maneira geral, que é o que vai fazer a diferença. A gente percebe que a maioria não está ali, pura e simplesmente por sala, pelo salário, mas está ali porque acredita na educação pública gratuita, de qualidade. E como que essa educação vai fazer a diferença e está fazendo a diferença na vida dos nossos estudantes e na nossa vida também. Então, e é lógico que para a gente conseguir ter essa força e tudo mais, a gente precisa ter todo um amparo trabalhista e financeiro para a gente poder continuar se capacitando e etc. Como a Carla comentou também. Além da estrutura física que nós temos, que ainda não é a ideal, ela já começou a ficar pequena. A gente tem que crescer a estrutura física para dar conta da estrutura humana que a gente tem ali também, né? (Professora B)

Entretanto, é ressaltado nas entrevistas a ideia de que a equipe de servidores do IFPR são engajados com a instituição e, para além de apenas realizarem o seu trabalho, há uma crença em uma educação pública de qualidade. Isso faz um diferencial substancial, pois faz a

instituição estar unida e compreender os pontos em que precisa avançar para melhor atender os estudantes e melhor conduzi-los em seu processo de formação.

(...) acho que o nosso Capital Humano faz muita diferença no IF, na forma como os professores podem trabalhar (...) e eu acho que o comprometimento e o inconformismo, não vou dizer 100%, mas que a grande maioria dos servidores do IFPR têm e sabe (...)
(Professora B)

Além disso, por mais que tenha os problemas citados, atribui-se a um conjunto de coisas que fazem o Instituto Federal do Paraná – Câmpus de Irati ser uma instituição de ensino diferenciada, conforme a fala da Pedagoga A e da Professora A:

Mas acho que é um conjunto de coisas. Não são fatores isolados. Eu acho que você tem que ter um investimento que deveria ter em toda e qualquer escola, ter um investimento, porque como rota de cinema a gente tem aquilo que a gente espera, que todas as escolas tenham um laboratório. Você tem um bom acervo na biblioteca, que tem espaços para os alunos, que a gente tenha materiais de laboratório e outros materiais em que os professores possam utilizar a possibilidade de formação não só dos professores como dos técnicos. A gente tem esse incentivo, a formação continuada. Fazer mestrado e doutorado é mesmo no nosso dia a dia que tem os momentos de formação, de pesquisa, de extensão, ainda que a gente tem muito que avançar, por exemplo, seus técnicos. Ainda há pouco incentivo aos técnicos (...) Tem horas para se dedicar. Então, tem muito que avançar. Mas você tem a possibilidade de fazer. A gente não é impedido de fazer o que quer fazer. Eu posso desenvolver esse trabalho, então eu penso que é um coletivo. O fato de não ter rotatividade, de permanecer e permanecer. Acho que tudo isso colabora (Pedagoga A)

A Professora A, por sua vez, aponta:

E a estrutura nossa, que é maravilhosa, gente. Todos os que vão ficam apaixonados pela estrutura do Instituto. Então, é uma série de fatores. A gente tem a faca e o queijo na mão. Estamos passando por muitas dificuldades pós-pandemia, estamos em um processo e, ao meu ver, eu entrei em 2013, o Instituto cresceu muito rápido, de forma muito meteórica, em termos de servidores e de alunos e, às vezes, a gente não soube, talvez trabalhar isso numa unidade coletiva. Então, temos que ir, aos poucos, lidando com esses desafios entre nós mesmos ali, falando o mesmo diálogo, lutando pela mesma causa. Ou seja, vários braços, painéis se intensificando pela mesma luta. Isso é bem importante, mas nós somos referências. É só usar de todos os pontos positivos que nós temos e nós vamos atrair alunos facilmente, porque olha que nós, agora, estamos com menos carga horária, mas teve um período que tivemos alta carga horária. Os professores estavam sobrecarregados e estávamos ainda estava feliz da vida, porque a gente gosta de dar aula. E a gente falava assim, de abrir cursos (...) Só nós mesmos (risos) e isso é muito legal, sabe? Então, como é referência para os alunos, é referência profissional também. Quando eu falo que o trabalho de tudo, os outros dizem “é maravilhoso, eu também queria trabalhar”. Então, é uma referência até para atrair profissionais (Professora A).

Como toda instituição, o IFPR – Câmpus Irati enfrenta problemas. Todavia, por meio das falas e das discussões empregadas nesse tópicO, existe uma gama bastante elevada de fatores que compõem o seu diferencial. Dentre os citados, essa conjunção entre estrutura física, organização do trabalho docente, a autonomia da instituição e do professor em relação ao seu trabalho, profissionais dos mais diversos à disposição dos estudantes, fatores estruturais como o suporte financeiro para subsidiar os frequentadores da instituição, são de imenso valor na construção dos currículos escolares e do envolvimento dos estudantes com a escola.

Diante disso, fica evidente que uma instituição de ensino diferenciada demanda investimentos por parte do Estado. Entretanto, ao mesmo tempo, se constituem como política social importante, promovendo uma educação de qualidade. Nesse sentido, ao terem condições de oferecerem diferentes experiências educativas aos estudantes, principalmente por meio de projetos diferenciados, ratificam a indissociabilidade entre trabalho e formação cidadã como princípio educativo na educação profissional.

Sob essa ótica, a recontextualização dos saberes ganha contornos em que o professor consegue operar em sala de aula um currículo fundamentado em códigos elaborados sem que isso signifique que as vivências dos estudantes na instituição sejam desconsideradas no processo de ensino. Dessa forma, fortalecendo a sua relação com o saber e tornando mais significativos para os estudantes o valor e o papel da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ela está lá no horizonte – disse Fernando Birri - Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (GALEANO, 1994, p. 230)

Muitas das visões acerca dos Institutos Federais, especialmente no início de sua implementação, soam demasiadamente ufanistas, perante uma visão bastante otimista, revolucionária e transformadora até então. Essa visão é bastante sustentada em referenciais teóricos presentes nesse trabalho, conforme Pacheco (2010; 2011), Ramos (2017) e afins. Entretanto, ao pensar pelo ponto de vista científico, na prática, toda essa visão idealizada anos atrás, dentro da proposta dos Institutos Federais, não se sustenta, principalmente pelo fato de que é um trabalho que envolve seres humanos, os quais carregam consigo suas subjetividades, expectativas, desejos e culturas.

Todavia, do ponto de vista filosófico, essa visão otimista pode ser entendida no horizonte como a utopia a ser perseguida, mas jamais alcançada. Ela serve como um guia para as ações dos profissionais, a fim de promover uma instituição de ensino cada vez mais engajada com os seus estudantes. Sob essa ótica, o ponto de vista filosófico deve caminhar de mãos dadas com o percurso científico da sociedade para que a ciência não se perca em si mesma e não se empobreça. Da mesma forma, deve guiar o trabalho da equipe do IFPR – Câmpus Irati, enquanto instituição de ensino, para ser o melhor possível, sendo bastante evidenciado pelas falas dos sujeitos entrevistados ao longo desse percurso investigativo.

Salienta-se que o contexto em que está circunscrito o IFPR – Câmpus Irati passou por diversas transformações ao longo dos anos, fazendo com que os perfis de estudantes que entraram na primeira turma de 2013 sejam completamente diferentes daqueles que entraram em 2022, e que também serão diferentes daqueles que entrarão futuramente. O mundo é dinâmico e traz consigo novos arranjos sociais que permitem aos indivíduos diferentes experiências, não apenas educativas, mas também do ponto de vista histórico e social.

Essa investigação foi realizada em um recorte bastante específico e peculiar da história da humanidade, no qual o mundo passou pela pandemia do COVID-19, a qual afetou diretamente todos os indivíduos de algum modo. Da mesma forma, o Município de Irati passou por diversas transformações e passará por mais outras futuramente. Nesse contexto, o IFPR sofre essas influências e também é constantemente transformado. Diante desse circuito de acontecimentos, novos desejos, expectativas, interesses e objetivos são criados em virtude dos contextos sociais em um mundo tão subjetivo em meio à pós-modernidade.

Na seara dessas concepções e diante do referencial teórico trazido por Basil Bernstein (1996; 1999) e Bernard Charlot (2000), traz-se algumas conclusões fundamentais acerca da construção dos currículos na esfera do Instituto Federal do Paraná – Câmpus de Irati. Essas, por sua vez, sintetizam os resultados desse trabalho de pesquisa

a) A seleção de entrada é um diferencial, na medida em que se parte do pressuposto de que o estudante possui um interesse em estar ali. Entretanto, o perfil do estudante do IFPR – Irati, em geral, é o filho do(a) trabalhador(a), embora o mais correto seja falar de perfis em estudantes, devido à heterogeneidade da instituição.

Em meio à heterogeneidade que representa o IFPR, não existe apenas um perfil de estudante que frequenta a instituição, mas é entendido consensualmente, a existência de perfis, no sentido plural. Dessa forma, tem-se dentro da instituição uma riqueza cultural bastante grande, advinda de estudantes das mais diversas localidades dentro do Município de Irati e região. Com essa diversidade, esses grupos culturais carregam consigo diferentes códigos de comunicação, pois acumulam vivências advindas de Contextos Contextualizadores Primários e experiências educativas de outras instituições de ensino bastante particulares. Nesses contextos, constroem-se histórias, visões de mundo, expectativas de futuro, figuras e representações do aprender, expressando diferentes relações com o saber (BERNSTEIN, 1996; CHARLOT, 2000).

Nesse circuito de vivências tão íntimas de cada sujeito, não são todos os que possuem acesso a repertórios vocabulares capazes de fornecer códigos de comunicação de orientação mais elaborada e assim, permitindo mais facilidade do manejo do contexto escolar. Diante disso, a seleção de entrada compreende um fator diferencial para instituição, pressupondo o interesse do estudante em estar estudando ali, mesmo que, por outro lado, possa representar um aspecto, ao mesmo tempo, inclusivo e excludente. Entretanto, para entender esse mecanismo, é preciso levar em conta um debate de estrutura social bastante forte.

É inclusivo por estabelecer, por meio da Lei de Cotas, que pelo menos 80% sejam distribuídas a estudantes provenientes de escola pública (ver item 2.4 no capítulo 2). Nesse sentido, permite ao filho do trabalhador, o público majoritário que frequenta a instituição, toda uma estrutura escolar que o auxilia na obtenção de códigos elaborados de comunicação. Além disso, proporciona um aprendizado com maior ênfase em discursos instrucionais na construção de uma relação com o saber para leva-lo à obtenção de um conhecimento poderoso para o seu sucesso escolar.

Entretanto, é excludente por possuir um limite de vagas, não sendo para todos, independente da forma de ingresso, seja por sorteio ou mediante à realização da prova. Com isso, acende o debate acerca da forma menos excludente. Nesse sentido, perante as alas progressistas dos Institutos Federais, existem argumentos favoráveis e desfavoráveis em relação às duas formas de ingresso.

De um lado, aqueles que defendem o sorteio veem nesta forma de ingresso uma forma de se distanciar de uma concepção mais meritocrática, ao seguir uma lógica semelhante a do vestibular. Nesse sentido, para eles, a prova privilegiaria, mesmo com os estudantes concorrendo entre si dentro dos percentuais de cotas, aqueles que já possuem uma condição de privilégio, devido às vivências em contextos que permitem a aquisição desses códigos, acirrando a competição social. Dessa forma, o IF já teria um público mais selecionado, mas que permaneceria fazendo a exclusão social. Contudo, a partir dessa aleatoriedade, poderiam entender qual o peso do IF com todo o seu aparato institucional sobre o produto final, o aluno pós-IF.

Do outro, a ala que defende a prova prega que o sorteio, por trazer consigo um componente essencialmente probabilístico, excluiria, muitas vezes, estudantes que, em teoria, se esforçaram mais e se preparam para frequentar a instituição. Dessa forma, com o auxílio do aparato institucional poderiam desenvolver ainda mais as suas potencialidades. Além disso, poderia ser um fator de desinteresse, ao não ter o fator de superação. Ademais, não teria a garantia de que a amostragem do sorteio seria um retrato social fidedigno da realidade, uma vez que as probabilidades poderiam criar arranjos sociais diversos. Nesse sentido, também não conseguiriam avaliar o impacto final da instituição no estudante.

Contudo, para além de toda essa discussão que circunda a seleção de entrada do IFPR e seguindo o objetivo dessa investigação, é possível afirmar que, independentemente de qualquer coisa, já existe um interesse do estudante pela escola. Isso se sustenta pelo fato de que a partir do momento em que ele opta por fazer a inscrição e frequentar a instituição de ensino regularmente, existe um desejo por estar ali.

b) As visões dos professores acerca das relações com o saber dos estudantes do IFPR – Câmpus Irati influenciam diretamente nas suas escolhas curriculares em sala de aula

A partir do momento que o professor está em sala de aula desenvolvendo o seu trabalho, a sua visão acerca dos seus estudantes afeta em menor ou menor grau as suas escolhas curriculares. Nesse sentido, o Campo Recontextualizador Pedagógico é um local marcado por

sujeitos essencialmente diferentes, com vivências diferentes. Com isso, a transmissão do discurso pedagógico sofre maior ou menor influência a depender dos atores presentes em sala (BERNSTEIN, 1996).

Em virtude desses sujeitos tão diferentes, tem-se uma diversidade de códigos que vai interferir na forma com que o professor realizará a recontextualização do currículo para a sala de aula. No contexto do IFPR, isso não é diferente, uma vez que os professores carregam muita expectativa sobre os estudantes da instituição, embora, por meios das constatações das entrevistas, elas possam variar de acordo com as turmas e ano de ingresso dos estudantes.

Isso fica bastante evidente no contexto em que é realizada essa investigação, em meio à volta da pandemia do COVID-19. Diante disso, mesmo os estudantes que já estavam na instituição antes e durante a crise sanitária, foram diretamente afetados ao ficarem afastados do contexto escolar. Nesse sentido, tem-se um choque cultural muito grande em termos dos aprendizados ocorridos, especialmente quando se leva em consideração que a turma do terceiro ano que entrou em 2020 ficou cerca de apenas dois meses tendo aulas de forma presencial na instituição. Tempo esse, considerado o período de adaptação do estudante de compreender a complexidade do currículo do IFPR. Esse choque fica ainda maior nas turmas do primeiro e segundo ano, as quais entraram durante a pandemia e estão começando a participar presencialmente das aulas a partir do ano de 2022.

Por consequência, tem-se efeitos no trabalho docente e, diante disso, os professores aprofundam o discurso em ênfase na ordem instrucional a depender de fatores com a maturidade, tempo de instituição, preparação, participação, entre outros. Nessa perspectiva, o discurso pedagógico ganha diferentes contornos, gerando práticas pedagógicas diversas, fundamentadas com maior ou menor ênfase em DI, mas sempre com o discurso instrucional marcando presença na equação entre DI/DR.

c) As condições estruturais do IFPR, como a dedicação exclusiva dos professores para com a instituição, o incentivo à formação da carreira docente, o salário mais elevado dos profissionais, a assistência estudantil para estudantes mais carentes, a quantidade de diferentes profissionais à disposição (técnico em assuntos educacionais, psicólogo(a), assistente social, técnicos em laboratórios) e etc., são fundamentais para construção de relações vinculantes com a escola e com os saberes por ela mobilizados.

Tendo em vista diferenças culturais tão grandes entre os estudantes da instituição, em especial em relação aos códigos compartilhados, questões estruturais, fatores socioeconômicos

e outros elementos que incidem sobre a relação com o saber dos estudantes, é fundamental se ter uma estrutura que dê suporte para uma intervenção pedagógica adequada. Diante disso, uma instituição de ensino que, antes de tudo, é pública, precisa acolher os estudantes, especialmente aqueles menos favorecidos do ponto de vista social. Não significa o acolhimento no sentido crítico trazido por Libâneo (2012), mas sim no sentido de tentar promover uma escola considerada justa, tal qual como a proposta por Crahay (2013) e Dubet (2008). Nesse sentido, dar a possibilidade de o estudante ter um auxílio financeiro como incentivo à continuidade do estudo, possibilitando a permanência e o êxito, colocar à disposição profissionais como psicólogo(a), assistente social, técnico em assuntos educacionais e pedagogas, auxiliam esse estudante, e o próprio professor, em seu trabalho, atenuando os efeitos da sua estrutura social.

Além disso, faz-se importante pensar, sobretudo, nos profissionais que atuam na instituição, os quais devem ter a qualificação necessária para tal. Diante disso, um salário digno para professores, somado também a condições de trabalho atrativas, proporcionando um incentivo à progressão de carreira e à formação continuada, como mestrado e doutorado, a possibilidade de permanência em uma só instituição mediante dedicação exclusiva, bem como a disponibilidade de horas para estudo e qualificação, como atendimento ao estudante e desenvolvimento de projetos são fatores preponderantes e atrativos para possibilitar uma sustentação maior ao estudante no seu processo formativo.

Nessa perspectiva, a estrutura física também se faz importante em todo o trabalho com os estudantes, ao oferecer espaços diferentes, como quadra, laboratórios, espaços de convivência, por exemplo, possibilitam ao estudante um vínculo maior com a escola. Desse modo, reforça-se ao mesmo tempo com o espaço físico, duas funções importantes: a transmissão de conhecimentos e a socialização. No que diz respeito à transmissão de conhecimentos, auxilia o professor a desempenhar atividades com os estudantes para desenvolver o interesse, ao mesmo tempo que fornece subsídios para novas estratégias em sala.

Sob essa ótica, pensa-se em acolher o estudante, mas para além disso, trazer subsídios para que consiga estabelecer uma relação com o saber que o leve ao sucesso escolar, na perspectiva de Charlot (2000). Com isso, poderá desenvolver condições para mobilizar saberes mediados por códigos elaborados de comunicação e, por consequência, com uma profundidade conceitual mais elevada e que possibilite seu crescimento intelectual de forma autônoma e crítica.

d) O conjunto de experiências educativas ofertadas pela instituição, por meio de projetos, estrutura, assistência estudantil e afins, constituem currículos capazes de mobilizar os

estudantes e estimulá-los a desenvolver uma relação com o saber mediada por códigos elaborados, afetando também o trabalho docente posteriormente

A partir da estrutura que proporciona uma base maior ao professor, como um salário elevado e menos tempo em sala, tem-se a possibilidade de o professor desenvolver projetos de pesquisa e extensão, bem como prestar atendimento ao estudante. Desse modo, há a oferta de diferentes experiências educativas, as quais ressignificam constantemente as figuras e representações do saber dos estudantes e fornecem mecanismos que estimulam a aquisição de códigos elaborados (BERNSTEIN, 1996; CHARLOT, 2000).

Essas experiências educativas tendem a fortalecer o vínculo do estudante com o contexto escolar. Isso se deve porque ele permanece na instituição por mais tempo, seja para o atendimento ao estudante, a fim de obter o reforço para compensar as carências cognitivas oriundas de seus contextos anteriores, por uma melhor apropriação do saber ou para participar dos projetos com os professores nas mais diversas áreas ofertadas.

Diante disso, entende-se que os estudantes que frequentam a instituição por mais tempo têm a oportunidade de adquirirem códigos elaborados de comunicação, entendem a dinâmica do IFPR e fazem com que o currículo na perspectiva docente seja recontextualizado com maior ênfase em DI do que em DR. Por outro lado, no momento do ingresso na instituição, o efeito das desigualdades educacionais é mais evidente, uma vez que se tem sujeitos completamente diferentes, advindos de Contextos Contextualizadores Primários mais variados. Esses, por sua vez, trazem uma pluralidade que dificulta, em termos de códigos, o trabalho do professor. Sobretudo, no período pandêmico em que, segundo os professores, houve uma acentuação nos déficits dos estudantes no que diz respeito ao trabalho inicial.

Com isso, tem-se a mobilização do estudante e o aprendizado em movimento, como estabelecido na perspectiva de Charlot (2000). Assim sendo, ele vai desenvolvendo a autonomia e o protagonismo enquanto ator sujeito social, reconhecendo-se como tal, criando expectativas e adquirindo com maior facilidade códigos da escola. Nesse sentido, essas práticas constituem pedagogias que ensinam os estudantes para além da sala de aula, reforçando uma relação com o saber mediada por códigos elaborados em prol do sucesso escolar do estudante (BERNSTEIN, 1996; CHARLOT, 2000).

e) Mais importante do que a forma com que o estudante chega à instituição, é a forma como ele sai dela

Por mais que exista o debate acerca do sorteio ou teste seletivo na forma de ingresso, o mais importante não é como ele chega na instituição, mas sim como sai dela. Isso não significa que o sistema de ingresso não seja um importante fator na constituição dos perfis do estudante do IF, uma vez que, as condições de acesso à instituição direcionarão o trabalho dos professores e da equipe pedagógica a fim de suprir as carências que esse estudante traz consigo. Entretanto, todos os mecanismos do IF existem para fazer com que esse estudante permaneça na instituição, tenha êxito, conclua seus estudos, seja um cidadão crítico, comprometido e também esteja preparado para o mundo do trabalho.

Desse modo, é de grande valia para a instituição acolher sujeitos excluídos do ponto de vista escolar e auxiliá-los a dar uma nova perspectiva para enxergar a escola, bem como a sua própria realidade. Nesse sentido, busca-se formar sujeitos ativos para serem agentes de transformação social, independentemente de suas origens e condições sociais.

Frente a essas conclusões, entende-se que o trabalho de investigação levantou subsídios para atingir o seu objetivo de *compreender como a percepção dos docentes acerca da relação com o saber dos estudantes influenciava as suas escolhas curriculares*. Diante disso, afirma-se que as percepções dos docentes afetam diretamente a forma do seu trabalho, mesmo que não seja resultado de uma prática discursiva única na instituição. Desse modo, a construção do currículo ocorre de formas diferentes a depender dos referenciais nos quais cada profissional está circunscrito.

O empenho dos docentes, no entanto, em meio às dificuldades inerentes ao trabalho acentuadas em virtude da pandemia do COVID-19, é na busca em trabalhar os currículos de suas disciplinas com base em conhecimentos conceituais. Referente a isso, faz-se importante entender o papel dos códigos elaborados e restritos no contexto escolar e na recontextualização dos currículos no âmbito da escola. Diante disso, a relação com o saber que os estudantes demonstram ter, influencia os professores em suas escolhas curriculares. Nesse sentido, aqueles que trazem para a escola repertórios de comunicação mediados por códigos elaborados, tendem a possuir maior facilidade para participar das atividades da instituição, especialmente aquelas baseadas em saberes disciplinares especializadas.

Assim sendo, tem-se como outro aspecto fundamental o acolhimento social que o IFPR promove em relação aos estudantes, de modo a lhes oferecer apoio para que compreendam os sentidos de estarem na escola e os diferentes papéis que o conhecimento possui em sua formação. Nesse âmbito, a escola parece perseguir a ideia de uma escola considerada justa, como sugeriram Crahay (2013) e Dubet (2008), oferecendo mecanismos para estabelecer uma

condição de maior equidade entre os estudantes, e ao mesmo tempo, entende-os enquanto sujeitos únicos. Diante disso, políticas como a assistência estudantil, bem como a estrutura física e, principalmente, humana dos profissionais envolvidos, parecem assumir grande importância. Desse modo, auxiliam em uma atuação diferenciada da instituição em prol dos estudantes, partindo da ideia que é necessário não apenas possibilitar a este o ingresso na instituição, mas também, sua permanência e êxito.

Além disso, ao oferecer profissionais competentes, dar-lhes condições não só de atuarem em sala, mas de terem um compromisso exclusivo com a instituição e terem a possibilidade de desenvolver projetos e o atendimento ao estudante, tem-se condições fundamentais para auxiliar no trabalho docente em sala de aula. Nesse sentido, proporciona ao docente trabalhar com maior ênfase no acesso ao conhecimento. Desse modo, o docente consegue recuperar conteúdos deficitários, se for o caso, e trabalhar para fornecer ferramentas para o desenvolvimento de repertórios que estejam fundamentados em códigos elaborados de comunicação.

Nessa perspectiva, pode-se incrementar também que, por meio dessas condições de trabalho dos docentes, tem-se o manutenção dos projetos, os quais, exercitam a ideia do trabalho enquanto princípio educativo. Desse modo, ao desenvolverem ações por essas atividades, os estudantes passam a compreender a aplicação de determinados conceitos e saberes especializados, e fortalecem os vínculos com a escola, ao participarem de ações para além da sala de aula. Diante disso, ensina-se para além dos espaços convencionais da aula.

Nesse sentido, faz-se importante refletir sobre essas conclusões acerca do IFPR – Câmpus Irati, entendendo que não se trata de uma instituição de ensino perfeita. Contudo, vale a pena o emprego de maiores debates acerca do modelo de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo em um contexto no qual existe a implantação da nova Base Nacional Comum Curricular nos estados brasileiros. Com isso, tende a ocorrer uma diminuição das horas de conteúdos acerca de saberes disciplinares como a Geografia e a História, por exemplo. Desse modo, dá-se lugar às disciplinas do eixo técnico e em que as estruturas das instituições de ensino, muitas vezes, não estão prontas para comportar o aparato necessário que possibilitem o adequado trabalho com essas questões.

Além disso, espera-se que este trabalho possa apontar, como uma contribuição ao campo educacional, sobretudo, nesse contexto atual da educação brasileira, que não se faz boa educação sem investimento público adequado. No atual contexto brasileiro atual, onde a escola pública tem saído bastante enfraquecida em virtude da pandemia do COVID-19 e da ingerência dos governos federal e do estado do Paraná, ratifica-se, com base no modelo do Instituto

Federal, que para se ter uma educação com qualidade, o Estado precisa assumir a parcela que lhe cabe. Desse modo, deve-se partir do entendimento que a educação não se resume apenas à sala de aula, mas sim a uma cadeia estrutural que vai se refletir ao longo e ao final de todo o percurso formativo.

Ressalta-se, nesse sentido, que a educação não pode ser vista como apenas mais uma despesa, em função da perspectiva neoliberal e negacionista existente nos dias atuais. Diante disso, busca-se por meio desse trabalho de investigação trazer contribuições a partir da modalidade da EPT como uma possibilidade para a promoção de maior qualidade, menos desigual e de modo a oferecer um conhecimento poderoso, segundo a perspectiva de Young (2007). Dessa forma, que seja capaz de mostrar, aos filhos da classe trabalhadora que o lugar deles é onde eles quiserem, leve a esperança de dias melhores a fim de que obtenham subsídios para a sua ascensão social e sejam efetivamente sujeitos poderosos, capazes de fazer do Brasil um lugar melhor. Além disso, entendendo os processos que circundam o trabalho e que não se submetam a qualquer coisa e entendam que o ser humano deve pensar grande e buscar sempre uma vida melhor.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **A crise na educação: III e IV**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BANDERA, N. D. A escolha da tradição: o campo de possíveis para os estudantes do IFSP. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 809-832, 2016.
- BARANOSKI, F. L. et al. Campus Irati. In: ZANATTA, O. A., et al. (orgs.). **Passado, Presente e Futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: IFPR, 2019, p. 190-203.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Título original: L 'analyse de contenu, Presses Universitaires de France, 1979. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: Classes, Código e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B. Vertical and horizontal discourse: An essay. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3. ed., 2001).
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 10 jul. 2022.
- BRASIL. Lei nº 11. 892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em 15 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Instituições da Rede Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes> Acesso em: 15 maio, 2021.
- BRAZOROTTO, C. M.; VENCO, S. Educação profissional no Brasil: História e política dos Institutos Federais. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 23, n. 1, p. 98-116, 2021.

BURDZINSKI, C. S. **Características socioeconômicas dos estudantes do Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas**. Orientador: Fernando Negret Fernandez. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria, Goiânia, 2020.

CAETANO, D. M. **Desafios na Construção do Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica em um Campus do Instituto Federal do Paraná – IFPR**. Orientadora: Michele Rosset. 2020 128 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Curitiba, 2020.

CARVALHO, M. A. M. **Nilo Peçanha e o sistema federal de escolas de aprendizes artífices (1909 a 1930)** 2017. Orientador: Benedicto Heloiz Nascimento. 2017. Tese (História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005, p 89-108.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 17-34, 2002.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.97, p.47-63, 1996.

COLOMBO, I. M.; ECKSTEIN, L. C. Campus Cascavel. In: In: ZANATTA, O. A., et al. (orgs.). **Passado, Presente e Futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: IFPR, 2019, p. 98-116.

CONSELHEIROS do Conif buscam apoio de parlamentares em defesa do Orçamento da Rede Federal. CONIF. Disponível em: <<https://portal.conif.org.br/comunicacao/gerais/conselheiros-do-conif-buscam-apoio-de-parlamentares-em-defesa-do-orcamento-da-rede-federal>>. Acesso em: 06 ago. de 2022.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.1, p.9-40, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**. Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DINIZ, M. T. M. Contribuições ao ensino do método hipotético-dedutivo a estudantes de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 107-111, 2015.

DUTRA, R. S. et al. O que mudou no desempenho educacional dos Institutos Federais do Brasil? **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.27, n.104, p. 631-653, 2019.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. João Pessoa, 2012. **Anais eletrônicos**. João Pessoa: ISBN 978-85-7745-551-5 A.

ESTEVAM, M. et al. Introdução. In: ZANATTA, O. A., et al. (orgs.). **Passado, Presente e Futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: IFPR, 2019, p. 15-27.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, v. 18, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: As bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (orgs.). **Introdução à psicologia escolar**. 3 ed. rev. Atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 61-69.

GALLIAN, C. V. A. **A recontextualização do conhecimento científico: os desafios da constituição do conhecimento escolar**. Orientadora: Alda Junqueira Marin. 2009. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. New York: Aldine Publishing Company, 1967.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, p. 149-161, 2003.

GOVERNO Federal corta orçamento da Rede Federal. CONIF, 2022. Disponível em: <<https://portal.conif.org.br/geral/governo-federal-corta-orcamento-da-rede-federal>>. Acesso em: 06 de agosto de 2022.

GUIMARÃES, C. S. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, Sergipe, v. 2, n. 1, 2015.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HEEREN, M. V.; SILVA, M. L. da. O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 13, n. 10, 2019.

IFPR (PR). **Edital IFPR nº011/2017 - Cursos Técnicos de Nível Médio**. Processo Seletivo 2018. Curitiba, n. 11, p. 48, 28 ago. 2017.

IFPR (PR). **Edital IFPR - Relação de inscrições homologadas.** Processo Seletivo 2018. Curitiba, p. 151, 27 out. 2017.

IFPR (PR). **Edital IFPR nº07/2018 - Cursos Técnicos de Nível Médio.** Processo Seletivo 2019. Curitiba, n. 7, p. 57, 2018.

IFPR (PR). **Edital IFPR - lista de homologação dos candidatos inscritos - Ensino Técnico nível Médio listagem por ordem alfabética.** Processo Seletivo 2019. Curitiba, p. 143, 2018.

IFPR (PR). **Edital IFPR nº18/2019 - Cursos Técnicos de Nível Médio.** Processo Seletivo 2020. Curitiba, n. 18, p. 60, 2019.

IFPR (PR). **Edital IFPR - Processo seletivo IFPR / 2020 - Inscrições homologadas por Campus - Médio.** Processo Seletivo 2020. Curitiba, p. 126, 2019.

IFPR (PR). **Edital nº 47 de 29 de dezembro de 2020 - Processo Seletivo IFPR 2021 - Cursos Técnicos de Nível Médio.** Processo Seletivo 2021. Curitiba, 29 dez. 2020.

IFPR (PR). **Processo Seletivo 2021 - Inscrições Homologadas.** Processo Seletivo 2021. Curitiba, p. 77, 25 fev. 2021.

IFPR (PR). **Edital 165/2021 – Processo Seletivo Simplificado – Ensino Médio – 2022.** Processo Seletivo 2022. Curitiba, p. 55, 2021.

IFPR (PR). **Edital 05 – Resultado definitivo das Inscrições.** Processo Seletivo 2021. Curitiba, p. 15, 2022.

INFO, Painel de Informações sobre o IFPR: dados gerais IFPR. Disponível em: <<https://datastudio.google.com/reporting/88f52c76-b595-43ec-8d72-046c18f66acc/page/cZGVB>>. Acesso em 19 jan. 2022.

INGRESSO por Transferência e Aproveitamento de Curso. Reitoria IFPR, 2019. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/institucional/pro-reitorias/proens/diretorias/dirac/ingresso/transferencias/>> Acesso em 12 dez. 2021.

KENSKI, V. M. et al. Ensino Superior Em Tempos Mediados Pelas Tecnologias Digitais. **Trabalho & Educação.** v.28, n.1, p.141-152, 2019.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)**, v. 41, p. 754-771, 2011.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.**São Paulo: Cortez, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEÃO, I. Z. C. C.; CASTRO, D. A propósito de O Mal-Estar da Pós-Modernidade, de Zygmunt Bauman. **Revista Economia & Tecnologia**, v. 9, n. 4, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, G. L.; CASTIONI, R. Educação profissional no Brasil – expansão para quem? **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.27, n.105, p. 732-754, 2019.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, 2017.

MORAES, C. A. S. G. et al. A integração disciplinar na concepção dos discentes do ensino médio integrado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p.1-26, 2021.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C. J. H.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos Institutos Federais. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 120-145, 2020.

OLIVEIRA, L. P. **Ensino Médio Integrado: desempenho escolar dos discentes do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Amazonas - Campus Parintins**. Orientadora: Nádia Maria Pereira de Souza. 2019. 93f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro. 2019.

PACHECO, E. M. (Org). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica** Eliezer, Pacheco. Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília. São Paulo. Fundação Santillana; Moderna, 2011.

PACHECO, E. M.; CALDAS, L.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. In: PACHECO, E. M.; MORIGI, V. (orgs.). **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania**. Porto Alegre: Tekne, 2012, p. 15-31.

PRADO, P. J.; STEFENON, D. L. A escola e a força dos contextos: um debate sobre desigualdades educacionais. In: CARDOZO, P. F. et al. (orgs.). **Práticas e saberes pedagógicos: dimensões da educação brasileira**. Guarapuava: Apprehendere, 2021, p. 131-137.

RAMOS, F. R. S. **A relação Ciência, Tecnologia e Sociedade no contexto do Ensino Médio Integrado em Paranaguá: uma abordagem da percepção dos professores**. Orientadora: Ivoni Freitas-Reis. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Curitiba, 2020.

RAMOS, M. N. Ensino Médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (orgs.). **Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017, p. 20-43.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Territórios Constestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

SANTAROSA, R. B.; LEAL, Z. F. R. G. Educação e Trabalho: Ensino técnico integrado ao ensino médio dos Institutos Federais. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 26-40, 2021.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

SILVA, F. R. V. **Fracasso escolar e relação com o saber: a educação mobilizadora em Bernard Charlot**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós- graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2014.

SILVA, P. J.; ROMANOWSKI, J. P. Os Institutos Federais no Brasil: da educação profissional à formação de professores. In: Congresso Nacional de Educação, 13. Curitiba, 2017. **Anais eletrônicos**. Curitiba: Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23512_12121.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVEIRA, T. C. M. **Compreensão dos Alunos sobre o que é Ensino Integrado: estudo de caso no Instituto Federal de Sergipe**. Orientadora: Ronise Nascimento de Almeida. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Aracaju, 2020.

SOBRE o IFPR. Reitoria IFPR, 2019. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/sobre-o-ifpr/>>. Acesso em 15 jan. 2022.

SOUZA, M. C. R. F.; CHARLOT, B. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, 2016.

STEFENON, D. L. **Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir do caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola**. Orientadora: Sonia Maria Vanzella Castellar. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

STEFENON, D. L.; CASTELLAR, S. M. V. Os pressupostos da avaliação e a produção de currículos na escola: reflexões a partir da geografia. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 46, p. 1-17, 2020.

YOUNG. M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287 – 1302, 2007.

