



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

# Estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo: entre a política e o efetivo atendimento

Cíntia Magno Brazorotto

**Como citar:** BRAZOROTTO, C. M. Estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo: entre a política e o efetivo atendimento. *In:* SANTOS, J. D. G.; LIMA FILHO, D. L.; NOVAES, H. T. **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas**. Vol. 1 Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 169-192.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-092-1.p169-192>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: ENTRE A POLÍTICA E O EFETIVO ATENDIMENTO

*Cíntia Magno Brazorotto*<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar características socioeconômicas dos estudantes do ensino médio integrado ao técnico profissionalizante (EMI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), originadas dos resultados da pesquisa de doutorado intitulada “Origem e destino: o ensino médio profissionalizante no Brasil e na Alemanha<sup>2</sup>”.

O estudo associa métodos quantitativo e qualitativo, respectivamente aplicação de questionário eletrônico junto aos estudantes no Brasil e na Alemanha; análise de dados estatísticos e documentos institucionais, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação em ambos os países. Para o texto aqui apresentado a análise se concentra nos dados coletados no IFSP.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professora EBTT no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – campus Campos do Jordão. Contato: cbrazorotto@gmail.com.

<sup>2</sup> BRAZOROTTO, Cíntia Magno. Origem e destino: o ensino médio profissionalizante no Brasil e na Alemanha. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

A hipótese que orienta o capítulo pauta-se na premissa de que a política voltada à educação profissional tem como público-alvo estudantes oriundos de famílias de baixa renda, aqui consideradas aquelas com rendimento mensal abaixo de 2 salários mínimos, mas atende efetivamente as camadas intermediárias da classe trabalhadora.

Assim, visa-se cotejar a intencionalidade da política educacional em atingir as camadas menos favorecidas da população, historicamente alijadas da educação de qualidade, e a caracterização socioeconômica dos estudantes do EMI no IFSP. Ademais, são focalizados os processos de ingresso, política de cotas e assistência estudantil, como fatores adicionais na compreensão da política.

O texto divide-se em 2 partes, iniciando com a contextualização da educação profissional no Brasil, criação dos Institutos Federais (IFs) e os princípios que regem o EMI. Em seguida, procede-se à caracterização dos estudantes no IFSP articuladas à análise da legislação e aos resultados obtidos no estudo, focalizando os processos de acesso e permanência, seguida das considerações finais.

## **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

### **CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: QUAL O PÚBLICO-ALVO?**

Os processos de dominação e exploração no Brasil colônia são considerados marcos constitutivos da divisão de classes no país e contribuem para a compreensão do desenvolvimento da educação profissional no País.

O aviltamento do trabalho manual, herança da cultura ibérica, reforçado na colônia pelo emprego da força de trabalho escrava, perpetuou na cultura nacional o preconceito com relação ao trabalho braçal, considerado degradante e a discriminação racial. Já o trabalho intelectual/gerencial foi destinado aos homens livres, determinando a distinção de classes, com reflexos no estabelecimento das políticas públicas educacionais (CUNHA, 2000; SAVIANI, 2003).

Essa lógica foi constantemente reafirmada por marcos legais, a exemplo da criação das escolas de aprendizes artífices em 1909, com

vistas a atender crianças pobres e órfãos e desviá-las do “vício e do crime” (BRASIL, 1909). O texto legal expressa, assim, a intenção de atendimento aos que não reuniam condições de receber outro tipo de instrução, dada sua origem social (CUNHA, 2000).

Tais escolas são a pedra fundamental da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) que abarca os Institutos Federais (IFs) e é considerada a primeira rede nacional de educação a acompanhar as mudanças econômicas e sociais, sofrendo transformações para atender o mercado de trabalho.

Com vistas ao desenvolvimento do país, o trabalhador livre foi sendo formado para o trabalho e o público-alvo prioritário da educação profissional passa a ser as camadas populares<sup>3</sup>. A legislação educacional é estruturada para alimentar a sociedade de classes, sendo importante ferramenta para a promoção da desigualdade social, uma vez que determina quem ocupará certos postos de trabalho.

Assim, as escolas federais passaram por diversas mudanças: a princípio atendem crianças entre 9 e 13 anos no aprendizado de ofícios e letramento, em caráter assistencial. Esse caráter se altera durante o Estado Novo (1937-1945) quando as escolas profissionalizantes passam ao nível secundário e empregam o termo “técnico” para se referir à formação dos trabalhadores. Logo, adotam exames admissionais, constituindo obstáculo ao ingresso de estudantes das camadas mais baixas (CUNHA, 2000).

Outro marco legal importante é a promulgação da Lei 5.692/1971 que determina a profissionalização compulsória no 2º grau, na tentativa de unificar o ensino secundário em bases iguais no País. Embora não tenha obtido êxito em seu propósito, principalmente pela estrutura precária da maioria das escolas, possibilitou o reconhecimento da excelência do ensino nas escolas técnicas federais, por parte da comunidade acadêmica e civil, pois essas reuniam condições necessárias para a oferta de uma educação que melhor associava a formação profissional e intelectual (KUENZER, 2007).

Nos anos 1990 é percebida uma inversão no público que se dirige às escolas técnicas federais em decorrência da universalização da

---

<sup>3</sup> O uso do termo “camadas populares” é debatido por Venco e Sousa (2021) em substituição ao anteriormente utilizado “classe operária”. Tais camadas convivem em contextos precários de escolarização e inserção laboral, marcadas por falta de qualidade educacional, contratos de trabalhos precários, baixa remuneração e poucas oportunidades de ascensão social.

educação básica que “banalizou e desqualificou” o ensino propedêutico, antes reservado à burguesia, abrangendo também as classes trabalhadoras. As camadas intermediárias em busca por alternativa para a formação de seus filhos encontram nessas a qualidade educacional almejada, capaz de fornecer educação pública e gratuita de excelência, com possibilidade de ascensão aos cursos superiores, além da formação profissional. Com isso, as camadas populares, as quais as escolas federais originalmente se destinam, se vêm excluídas delas (KUENZER, 2011, p. 50).

A partir da criação dos Institutos Federais, em 2008, observa-se o intento de abranger as camadas populares, por meio da democratização do acesso à educação pública de qualidade, pois, conforme promulgado nos documentos oficiais que inauguram a instituição, almejam: “garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil” (BRASIL, 2010b, p. 21). Nesse contexto, analisamos a política voltada aos IFs, bem como os princípios que regem o EMI, de forma a apreender se tais camadas foram efetivamente incluídas nas instituições da RFEPCT.

## **A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO?**

Os Institutos Federais foram estabelecidos por meio da Lei 11.892/2008, a qual organizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)<sup>4</sup>. As escolas da RFEPCT são autarquias com autonomia “administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” para criar e extinguir cursos, conforme a demanda local (BRASIL, 2008).

A fundação dos IFs destaca-se pela oferta de cursos profissionalizantes em todos os níveis e modalidades de ensino, do básico à pós-graduação, oferecendo: Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), técnicos de nível médio<sup>5</sup>; licenciaturas; cursos superiores de

---

<sup>4</sup> Composta por: IFs; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); 25 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, e; Colégio Pedro II.

<sup>5</sup> Técnicos de nível médio: 1) integrado: ensino médio regular e profissional com currículo e matrícula única; 2) concomitante: separação entre ensino médio e técnico, matrícula e currículo distinto; e, 3) subsequente: realizado após a conclusão do ensino médio regular.

tecnologia; engenharias e pós-graduação *lato e stricto sensu*. Ressalta-se que o art. 8º da Lei de criação estabelece que 50% das ofertas de cursos nos IFs devem ser de nível médio, prioritariamente o EMI. Os cursos de licenciatura devem representar 20% da oferta e os outros 30% oferecidos conforme as demandas locais (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010b).

De acordo com Moreschi e Filippim (2016) os IFs têm por função o estabelecimento de políticas públicas que consolidem a educação profissional não apenas como instrumento de formação de força de trabalho, mas do sujeito ativo na sociedade pela inclusão social e o desenvolvimento econômico regional. Tal inclusão se daria, principalmente, pelo estabelecimento do EMI, já que é modalidade de ensino com oferta prioritária (PIRES, 2010).

Conforme o texto legal, os IFs têm por principais finalidades: a formação e a qualificação profissional dos cidadãos; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências; atuar na formação pedagógica dos docentes das redes públicas de ensino; realizar programas de extensão; implantar a pesquisa aplicada; e, incentivar a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. Ou seja, o leque de atuação dos IFs perpassa os processos de ensino aprendizagem, abrangendo o tripé ensino, pesquisa e extensão, se equiparando às universidades federais nesse aspecto (BRASIL, 2008).

Destacamos que de 2002 a 2016, verificou-se um aumento da ordem de 360% no número de escolas federais espalhadas pelo país. Assim, a RFEPCT passou de 140 unidades em 2002 para 644 em 2020, atendendo cerca de 568 municípios. Atualmente, os 38 Institutos e as demais instituições que compõe a RFEPCT, estão presentes em todas as regiões do país (MEC, 2020a)<sup>6</sup>.

Em São Paulo, com a expansão, o IFSP saltou de 10 *campi* em 2008 para 37 em 2019, abrangendo diversas regiões do Estado. Considerando que a oferta de cursos no IFSP deve atender o estabelecido na Lei 11.892/2008, ou seja, 50% da oferta para os cursos técnicos de nível médio, prioritariamente o EMI, 20% para as licenciaturas e 30% para os demais cursos, investigamos a efetiva oferta do EMI na instituição.

---

<sup>6</sup> Ministério da Educação (2020a).

Constatamos a partir dos dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2020b)<sup>7</sup>, que o IFSP não atende à proporção de oferta prevista em Lei, já que os cursos técnicos representam 46,9% das matrículas. Entre os cursos de nível médio, o EMI totaliza 48,8% das matrículas, concomitantes e/ou subsequentes somam 48,4% e o PROEJA 2,6%. Assim, a prioridade do EMI na oferta de cursos no IFSP ainda não é realidade.

De acordo com as informações do PDI 2019-2023 a instituição tem como meta “ampliar a oferta de vagas e/ou cursos técnicos na forma integrada ao Ensino Médio, tornando-a prioridade em todos os câmpus do IFSP” (IFSP, 2019, p. 189). O documento informa, ainda, que somente em 2018 a instituição logrou oferecer o EMI em 100% de suas unidades. EM 2012, apenas 20% dos *campi* ofertavam esse tipo de curso. Em 2016 a proporção aumentou para 77% atingindo a totalidade em 2018<sup>8</sup>.

Considerando a criação dos Ifs em 2008 e o tempo que o IFSP levou para a efetiva implantação do EMI em todos os seus *campi* (2018), questionamos o futuro dessa política na instituição, que deveria ter sido impulsionada durante o processo de expansão, como o principal meio de inclusão de estudantes das camadas populares.

## FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DO EMI

O desenho da política voltada ao ensino médio integrado foi apresentado no documento base denominado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio” redigido a partir de debates sobre a concepção de EMI, baseado em seminários realizados entre os anos 2003 e 2004, com a participação de pesquisadores do campo trabalho e educação, profissionais de escolas profissionalizantes e representantes da sociedade civil (BRASIL, 2007).

A constituição histórica da educação brasileira pauta-se no desprezo pelo trabalho manual, sob o qual o sistema educacional nacional foi erigido apartando a educação geral da profissional, reproduzindo a distinção de classes. O desenvolvimento de uma política com vistas a

---

<sup>7</sup> Ministério da Educação (2020b).

<sup>8</sup> Em 2012 o IFSP optou por firmar uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEE-SP) para a oferta de cursos EMI nos *campi* recém-inaugurados. Ver: Brazorotto (2014).

superar essa dicotomia é a proposta do EMI, pautado no modelo de escola politécnica (RAMOS, 2014; SAVIANI, 2003).

Nogueira (1993) e Manacorda (2000) compreendem o conceito de politecnicidade, com base em Marx e Engels, como a junção entre teoria e prática, por meio da educação intelectual, manual e corporal, única forma capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento dos sujeitos, tornando-os capazes de superar a alienação ocorrida pela repetição sistemática do trabalho simples, forma de trabalho que não incorre em construção de conhecimento profícuo para o trabalhador.

Quando se objetiva a educação politécnica no ensino médio é imprescindível considerar o trabalho como princípio educativo, haja vista, que é pelo reconhecimento do trabalho como gerador da consciência humana que emergirá as condições necessárias para a apreensão da realidade e sua transformação (SAVIANI; DUARTE, 2010).

O trabalho como princípio educativo parte da compreensão de que este é atividade específica da espécie humana, o que a diferencia dos outros animais, pois o homem planeja a sua ação e transforma os recursos da natureza para atender suas necessidades existenciais. É por meio do trabalho que o homem cria e recria a sua realidade e se engaja em relações com outros indivíduos, criando vínculos entre si. Os vínculos se expandem e a relação do homem com o trabalho extrapola as necessidades de sobrevivência, emergindo outras de socialização e o advento da cultura (FRIGOTTO, 2006; SAVIANI; DUARTE, 2010).

O princípio de integração é basilar na proposta curricular do EMI, pois pressupõe a necessária relação entre a ciência, a cultura e o trabalho em articulação com os conhecimentos gerais e técnicos de formar a fundamentar “os processos sociais e produtivos contemporâneos, as formas tecnológicas, as formas de comunicação e os conhecimentos sócio-históricos” (KUENZER, 2009, p. 50).

Dessa forma, Ramos (2012) afirma que a construção de um currículo integrado visa à superação da distinção entre a formação para o trabalho ou para a cidadania, considerando a formação humana integral como objetivo da integração. A formação humana integral compreende a formação completa do sujeito, omnilateralmente, em todas as dimensões da vida e que irá constituir o cidadão pleno, ciente de seus direitos e deveres

e consciente de seu lugar na sociedade (CARVALHO, 2014; CIAVATTA, 2012).

Assim, o princípio da integração daria organicidade ao curso EMI, já que da parte propedéutica se alcançaria o saber socialmente construído por meio de eixos temáticos relacionados ao trabalho, à ciência e à cultura, os quais permeiam o currículo e as disciplinas, formando assim um conjunto articulado (BRASIL, 2007).

Contudo apreendeu-se na pesquisa que a efetivação da política prevista para os cursos EMI ainda carece de debates aprofundados entre os profissionais para a real integração curricular, indicando que essa não é uma proposta consolidada no IFSP. Por um lado, observamos a autonomia do corpo docente para desenvolver este trabalho; por outro, parece que não há um completo entendimento de como firmar tal política<sup>9</sup>.

Nessa primeira parte do texto, buscamos apresentar o marco legal de fundação da RFEPCT, os traços importantes da educação profissional brasileira e a criação dos Institutos Federais e implementação do EMI como política de democratização da educação pública e de qualidade para segmentos da população historicamente excluídos.

Passamos a apresentar a caracterização socioeconômica dos estudantes do EMI no IFSP, a partir de resultados de pesquisa, de forma a apreender quem são esses estudantes e se a política atende efetivamente seu público-alvo, qual seja, jovens das camadas populares.

## **CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO EMI NO IFSP**

A fim de se verificar a qual camada da população os estudantes do EMI no IFSP pertencem, foi aplicado um questionário eletrônico em 7 *campi* da instituição, abarcando 1 na capital e 6 no interior. No total, foram coletadas 643 respostas ao questionário e 18 profissionais da educação foram entrevistados, entre 2018 e 2019.

Conforme dados do censo escolar 2019, naquele ano contabilizou-se 7.465.891 matrículas no ensino médio no País, dentre as quais 78,6% de estudantes na faixa etária entre 15 e 17 anos. Em consonância, os dados da pesquisa no IFSP indicam que os respondentes enquadram-se nessa

---

<sup>9</sup> Sobre esse assunto, ver: Gameleira (2018).

faixa etária, entre 15 e 17 anos (82%), seguido daqueles com 14 anos (13,7%). A maior parcela dos respondentes está matriculada nos cursos de Informática (54,8%) e Mecânica (22,9).

Quanto ao turno de estudo, constatamos que em 2019 10,8% do ensino médio brasileiro foi realizado em período integral e o restante em tempo parcial<sup>10</sup> (INEP, 2019)<sup>11</sup>. A oferta de tempo integral é maior na rede pública (10,2%) enquanto a particular oferece apenas 0,6%. No Estado de São Paulo cerca de 8,9% das matrículas no ensino médio são em período integral (INEP, 2019). Vale frisar a centralidade da proposta, no Brasil e em outros países, de aumento da jornada de estudos de 5 para 7 horas diárias, orientada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como forma de elevar o desempenho escolar dos jovens em avaliações externas a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (VENCO, 2017).

Assim, buscamos aferir qual o período de estudos dos jovens no EMI. Constatamos que os respondentes da pesquisa concentram-se no período vespertino (50,4%), seguidos por aqueles que frequentam o curso em período integral (38,3%) e matutino (10,6%); no período noturno há 0,6% dos discentes inscritos, os quais identificamos ser do *campus* São Paulo, que para solucionar a questão de tempo para a realização de estágio alocou algumas disciplinas no período noturno.

Nessa vaga, os participantes da pesquisa foram indagados se exercem alguma atividade remunerada. Averiguamos que a maior parte (94%) dedica-se totalmente aos estudos, ou seja, contam com o respaldo da família para se concentrar em sua formação. Há aqui um indício sobre o efetivo atendimento de jovens que podem investir em sua escolarização, antes de ingressar no mercado de trabalho.

Dos 6% que trabalham 64% contribuem financeiramente com a renda familiar, na maioria das vezes parcialmente (57,7%); somente para o próprio sustento (30,8%); e/ou são os principais responsáveis pelo sustento da família (11,5%).

---

<sup>10</sup> Não há informações sobre o número de matrículas no período matutino, vespertino e noturno, separadamente, somente entre matrículas de tempo integral e parcial.

<sup>11</sup> INEP (2019).

Constata-se que a maior parte dos respondentes frequenta o curso diurno, o que dificulta a conciliação entre trabalho e estudo. Até mesmo a realização do estágio é um obstáculo na matriz curricular, pois a extensa carga horária dos cursos de até 3.952 horas em cursos como Mecânica, demanda outros arranjos, como alocação de disciplinas no período noturno, caso do *campus* São Paulo, ou ainda, substituição do estágio por Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) nos cursos de Informática e Mecânica nos *campi* Araraquara e Piracicaba, por exemplo.

A partir do exposto, verifica-se uma barreira ao ingresso no EMI aos estudantes trabalhadores que necessitam contribuir com o sustento familiar e o período noturno se configura como o único disponível para comparecer à escola. Além disso, embora o objetivo central da política voltada ao EMI seja formação de técnicos de nível médio, a realização de estágio nos cursos investigados não é priorizada pela instituição, indicando uma inversão na finalidade do curso que acaba se destacando pela qualidade do ensino geral, que prepara os estudantes para o ENEM e/ou outros vestibulares. Dessa forma, o curso EMI se afasta do seu objetivo principal e público-alvo: formação de técnicos qualificados e atendimento de jovens das camadas populares.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de conhecer as características socioeconômicas dos matriculados de forma a contribuir com elementos para aprimorar as políticas de acesso e permanência e atrair para o seu interior o público desejado.

## **SEXO/GÊNERO: (DES)IGUALDADE NO IFSP?**

No bojo do debate sobre gênero, observa-se que os conceitos de gênero masculino e feminino referem-se “à produção de identidades – múltiplas e plurais – de mulheres e homens no interior de relações e prática sociais” utilizadas nas instituições sociais, sendo a escola um dos principais espaços de reprodução (LOURO, 2000, p. 26).

Segundo Hirata (2003, p. 148) a questão de gênero é obstáculo a ser rompido pelas mulheres na formação profissional e inserção laboral, pois estereótipos atribuem à mulher uma “incompetência técnica” para atividades ligadas à ciência e tecnologia. A construção social da incompetência feminina vincula-se à divisão sexual do trabalho, na qual

mulheres são destinadas as atividades domésticas e de cuidados da família, causando uma “invisibilidade” social do trabalho produtivo feminino. O trabalho reprodutivo não é considerado produtor de técnicas e coloca as mulheres em relação inferior ao homem na sociedade e no mundo do trabalho. Dessa forma, as vagas para mulheres no mercado de trabalho estão reservadas em funções que se identificam com o estereótipo feminino de organização, minuciosidade e cuidados.

O Censo escolar 2019 indica entre os 7.465.891 estudantes de nível médio a presença de 51,6% de jovens do sexo feminino e 48,4% masculino. Na educação profissional de mesmo nível, observa-se uma leve predominância feminina (56,7%) em relação à masculina (43,3%) (INEP, 2019).

Buscamos apurar se esse quantitativo é semelhante ao apresentado entre os estudantes da RFEPCT a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020). No que se refere às matrículas no EMI 52% são homens e 48% mulheres, ou seja, há uma inversão do sexo dos matriculados, o que se confirma no IFSP que apresenta a proporção de 51,7% para homens e 48,2% para mulheres. No *campus* da capital paulista há predominância masculina, onde a cada 10 estudantes 6 são meninos; já no interior a proporção é equilibrada, de 5 para 5.

Esse fato é explicável pela concentração de cursos na área de Controle e Processos Industriais, mais atrativa ao público masculino, haja vista a maior porcentagem de homens empregados no setor da indústria no Brasil (29,5%) em relação às mulheres (11,8%) (IBGE, 2010).

A Plataforma Nilo Peçanha indica em 2019 a proeminência de matrículas femininas em cursos ligados ao setor de serviços, como nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Cultural e Design e Turismo, Hospedagem e Lazer, áreas que no IFSP são ofertadas apenas no interior. Constata-se que a busca por cursos técnicos dialoga diretamente com a oferta de postos de trabalho, já que predominantemente as mulheres ocupam mais vagas no setor de serviços (78,3%) (IBGE, 2010).

Para Hirata (2003) embora as mulheres tenham mais anos de estudos do que os homens, elas ocupam postos de trabalho que exigem menor qualificação e recebem menores salários. Assim, as mulheres seriam menos “empregáveis”, fator agravado se for mulher negra. De acordo com publicação

das Nações Unidas sobre a desigualdade de gênero no Brasil as mulheres recebem salários 41,5% menores do que os homens (UNDP, 2019).

Constata-se, portanto, que a educação profissional, deveria ser uma política de emprego, ao qualificar e (re)colocar no mercado jovens e pessoas desempregadas. Porém, quando se trata de mulheres esse percurso ainda é atravessado pelo preconceito de gênero e a desigualdade na remuneração entre o trabalho masculino e feminino, o que se acentua quando associado à questão racial.

### **COR: DEMOCRACIA RACIAL NO IFSP?**

No Brasil o passado de escravidão dos negros contribuiu para a discriminação racial desses após a abolição em 1888, já que se atribuía a eles inferioridade intelectual e indisposição para o trabalho como características próprias da raça. Resultante dessa convicção optou-se pela imigração europeia como forma de suprir a força de trabalho necessária para o processo produtivo em desenvolvimento no início do século XX e, conseqüentemente, branquear a população brasileira. A população negra e mestiça foi isolada em espaços periféricos e destinada a trabalhos precários, basicamente na área de serviços. Nesse contexto, a forma privilegiada de ascensão social dessa camada da população passa a ser, então, a formação escolar (IANNI, 2004).

Ao debater os conceitos de raça e etnia, Munanga (2003) indica que raça carrega um significado sociológico e histórico de dominação e poder de um povo sobre o outro, principalmente, pautado nas distinções de cor que prevaleceram até meados do século XX, com explicação biológica de superioridade da raça branca sobre as demais, o que justificaria seu domínio sobre as outras e a segregação e desigualdades sociais e raciais dela decorrentes. Já etnia é um conceito mais amplo, que abarca outras características além da cor da pele, como o compartilhamento entre um grupo de indivíduos de uma cultura comum, a mesma língua, território, hábitos, mitos etc.

No Brasil a disseminação da crença de democracia racial contribuiu para dissimular a discriminação racial existente e retardar a discussão de implantação de políticas afirmativas como forma de inserção social dos negros, pardos e outras etnias, o que só compôs a agenda de

debate das políticas públicas após a redemocratização do País no final da década de 1980 (MUNANGA, 2003).

Conforme dados da PNAD contínua (2019c) a população brasileira é composta por 42,7% de pessoas brancas e 56,2% de pretas ou pardas. Na distribuição da população, verifica-se em São Paulo a presença de 57,8% de pessoas brancas e 40,4% de pretas ou pardas, uma inversão na comparação com a população nacional.

No IFSP, verificamos entre os respondentes da pesquisa que 6 em cada 10 se autodeclararam brancos, 27,6% pardos, 7,4% pretos, 4,5% amarelos e 0,8% indígenas. Pode-se afirmar que mesmo somando negros e pardos, a população do IFSP é eminentemente branca, refletindo a composição do Estado de São Paulo.

Destaca-se que a renda dos brancos no país, segundo o censo demográfico de 2011, é seis vezes superior à dos negros e pardos (IBGE, 2019c). Portanto, um indício que o IFSP atende determinada parcela da população, com melhores condições financeiras e, assim, distanciando-se do público-alvo da política.

Por conseguinte, o relatório “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil” (IBGE, 2019a) aponta que pela primeira vez os estudantes negros e pardos são maioria nas instituições de ensino superior públicas, considerado um reflexo das políticas afirmativas implementadas de forma a reparar a dívida histórica do País com negros e outras etnias excluídas socialmente.

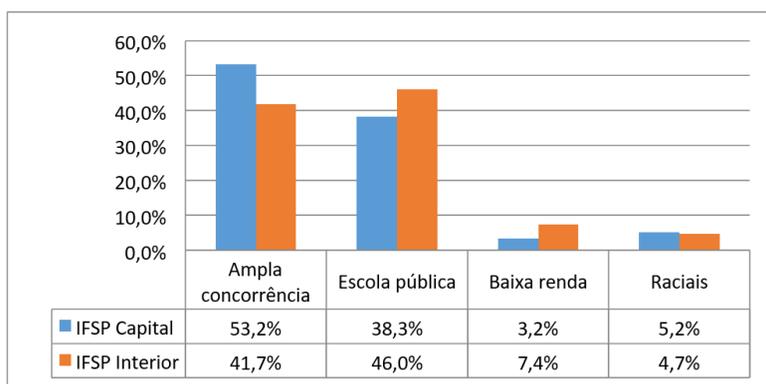
A partir da Lei 12.711/2012 fica determinado que ao menos 50% das vagas, por turno e curso, nas escolas federais, sejam resguardadas para estudantes provenientes do ensino público. Entre essas, 50% deve atender às famílias com renda inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, cujo valor em 2019 era de R\$ 1.487,00 e os outros 50% são cotas para as pessoas que se autodeclararam de cor/raça preta, parda ou indígena e, também, pessoas portadoras de necessidades especiais. A reserva de vagas deve observar a proporção dessas populações no Estado, conforme dados do IBGE.

Essa política de reserva de vagas busca reparar questões históricas que apartaram estratos da sociedade brasileira da educação pública de qualidade como no acesso a cursos superiores e das escolas técnicas federais, por exemplo. Assim, conforme Baniwa (2013) a política é um passo importante na garantia de igualdade no acesso aos cursos ofertados

por Universidades e Institutos Federais para as populações indígenas, negras e pardas, mas apenas um passo no caminho para a inclusão social dessas populações e no combate à discriminação.

Nesse íterim, investigamos a proporção de ingresso pelo sistema de cotas dos respondentes da pesquisa no IFSP e constatamos que 52,5% afirmaram o ingresso por meio de políticas afirmativas.

**Gráfico 1** – Distribuição de estudantes no IFSP, ingresso por cotas capital/interior (%)



Fonte: Elaboração própria

Pela análise do Gráfico 1 constatamos uma leve predominância no acesso por ampla concorrência no *campus* São Paulo, indicando que se deve persistir na implementação da política para se atingir os 50% determinados no marco legal. O número de respondentes que declaram ingresso por vulnerabilidade social ou baixa renda perfaz 5,3% da amostra, com predominância de ingresso por esse tipo de cota no interior. Já as raciais totalizam 4,9% dos cotistas no cômputo geral.

Vale ressaltar que entre os respondentes a maior parte é originária da escola pública, 67,7%, indicando que alguns desses optaram por ingressar pela ampla concorrência, mesmo com a possibilidade de reserva de vagas. Os que estudaram o ensino fundamental integralmente em escola particular são 14,9% dos respondentes. Podemos afirmar que o IFSP caminha em direção à democratização do acesso a partir da implementação das políticas de cotas. Contudo, ainda há o crivo do processo seletivo que

seleciona os melhores estudantes, deixando uma parcela significativa à margem da política educacional.

O acesso aos cursos EMI dos IFs é realizado por meio de processo seletivo, mais frequentemente com provas dos conteúdos programáticos do ensino fundamental. Esse sistema de seleção é considerado por estudiosos, a exemplo de Fresneda (2012), controverso, pois exclui uma parcela dos interessados. Além disso, acaba por priorizar estudantes provenientes de escolas privadas ou públicas de referência, em busca da educação de qualidade no EMI, como forma de preparo para o vestibular e/ou ingresso no mercado de trabalho (BANDERA, 2016).

Em 2018 o IFSP optou por substituir a tradicional prova, conhecida como “Vestibulinho” pela análise de histórico escolar, realizado por uma comissão formada em cada *campus*. Debates sobre formas alternativas de realizar a seleção foram realizadas pela Pró-reitoria de Ensino (PRE) sendo que uma das opções seria o sorteio, considerado pelos representantes da PRE a forma mais democrática de acesso, mas rechaçada pela maioria dos diretores dos *campi*, pois temiam diminuir a qualidade dos cursos sem uma análise do desempenho acadêmico dos candidatos, e, assim, portanto corroborando a análise por mérito.

Enquanto a seleção ainda se faça necessária, devido à limitação do número de vagas em comparação à quantidade de interessados, algumas políticas buscam garantir a presença de camadas da população que historicamente ficaram à margem da educação de qualidade, como a política de reserva de vagas.

Ainda assim, sobre a renda dos estudantes verificamos que o número de ingresso por cotas sociais (baixa renda) é restrito, menos de 10% da amostra, indicando que há que se avançar na política para se alcançar as camadas populares.

## **RENDA E ACESSO AO EMI DAS CAMADAS POPULARES**

De acordo com a síntese de indicadores sociais do IBGE (2019d) 58,5% da renda dos brasileiros é provenientes do emprego formal, sendo a média do rendimento real do trabalho de R\$ 2.163,00. Por conseguinte, o relatório aponta discrepâncias na distribuição da renda por cor e sexo,

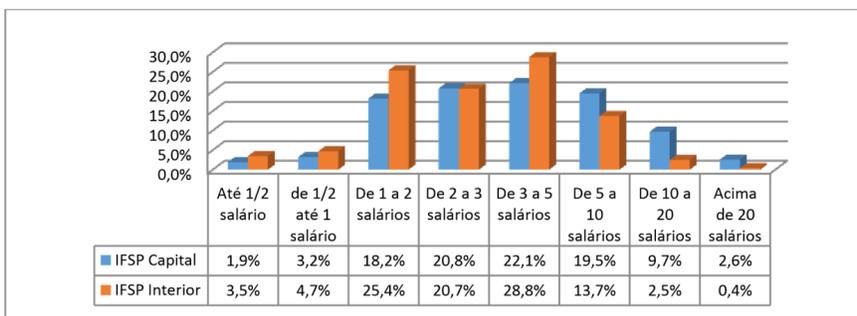
já que pessoas brancas perfazem 65,4% daqueles com emprego formal, enquanto pretos e pardos são 52,7%. Além disso, pretos e pardos recebem salários 42,5% menores do que brancos e são a maioria quando se trata da subutilização no trabalho (29% contra 18,8% dos brancos). Enquanto 68,6% dos brancos ocupam cargos de chefia, apenas 29,9% de pretos e pardos ocupam a mesma posição. Essas situações refletem as condições de vida da população, uma vez que 32,9% de pretos e pardos vivem abaixo da linha da pobreza, os brancos na mesma condição são 15,4%. Da mesma forma, os percentuais sobre as diferenças salariais por sexo refletem as desigualdades sociais, pois homens recebem em média R\$ 2.382 e mulheres R\$ 1.874,00.

Mas a maior diferença é observada entre os rendimentos do trabalho formal (R\$ 2.708,00) e informal (R\$ 1.345,00), sendo que pessoas no mercado de trabalho informal ganham pouco menos da metade do que aquelas com emprego registrado.

No Estado de São Paulo verificamos que 66,9% da população economicamente ativa possui emprego com vínculo formal, índice acima da média nacional. O Estado apresenta índice de desigualdade social menor do que a média nacional no que se refere ao valor do rendimento médio do salário (R\$ 2.800,00) (IBGE, 2019d).

Assim, buscamos identificar a renda mensal bruta das famílias dos respondentes, considerando que a renda mensal bruta seja a soma de todo o rendimento que a família recebe, seja ele de salário, recebimento de pensão, aluguéis, “bicos”, programas sociais do governo etc.

**Gráfico 2 – Distribuição renda dos respondentes – capital/interior (%)**



Fonte: Elaboração própria

Os dados do Gráfico 2 indicam que a instituição investigada recebe uma gama de estudantes provenientes de diferentes realidades econômicas, mas situadas, sobretudo entre aquelas com rendimento mensal dentro da média estadual ou acima. Entre as famílias em vulnerabilidade social, constatamos que 2,7% vivem com até um salário mínimo e 3,3% com renda mensal abaixo de 2 salários mínimos. No outro extremo, 3,8% das famílias têm rendimentos superiores a 10 salários e 1,5% dos respondentes provêm de famílias com renda acima de 20 salários. Destacamos os dados do *campus* São Paulo, que apresenta a maior proporção de famílias com alta renda (acima de 20 salários).

Quanto a origem do principal rendimento familiar, a maioria é de trabalho formal com carteira assinada (48,8%) e do setor público (15,5%), indicando que de cada 10 respondentes 6 provêm de famílias com vínculos empregatícios com direitos trabalhistas e, assim, certa proteção social. Cerca de 11,3% das famílias possuem renda proveniente do trabalho informal, 12,7% de trabalho autônomo e/ou empresarial e 5,3% de aposentadoria e pensão.

Para garantir a permanência dos estudantes provenientes de famílias de baixa renda, as escolas da RFEPCT fazem jus ao aporte de verbas do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010. A política de assistência estudantil é de caráter compensatório para estudantes em vulnerabilidade social e são constituídas, normalmente, de auxílio: moradia; alimentação; transporte; atenção à saúde; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; auxílio específico para pessoas com necessidades educacionais especiais. O valor do auxílio é estabelecido na instituição, variando de R\$ 70,00 a R\$ 600,00 mensais em 2019, dependendo da situação e necessidade apresentada pelos estudantes. Esse auxílio é oferecido por meio de editais e processos seletivos que contam com a análise socioeconômica realizada por assistentes sociais.

Na pesquisa empírica buscamos verificar o percentual de estudantes do EMI que fazem jus à assistência estudantil no IFSP e 25% dos respondentes afirmam receber o auxílio. Segundo os entrevistados, o aporte financeiro recebido na instituição não é suficiente para atender toda a demanda, indício de que o valor reservado às escolas da RFEPCT deve ser revisado. Porém, políticas de contenção de verbas públicas, como a

PEC 55/2016<sup>12</sup>, impede investimentos no setor por 20 anos, deteriorando a política de assistência estudantil e, assim, dificultando a permanência das camadas populares nas escolas públicas federais.

Retomando a análise socioeconômica, perguntamos aos estudantes sobre o tipo de residência da família: a maior parte vive em casa própria quitada (59,3%); alugada (17,6%), e; própria financiada (14,8%). De acordo com a PNAD contínua (2019b), em São Paulo 57,2% dos habitantes possui casa própria, o que consideramos próximo à realidade dos respondentes da pesquisa. Pondera-se o sentido do imóvel próprio, sobretudo a partir de programas sociais destinados à moradia da população de baixa renda, a exemplo do Minha Casa, minha vida<sup>13</sup>.

Cabe destacar que no conjunto da amostra a maior parte das famílias é composta por 4 pessoas (36,7%), seguidas daquelas com 3 (25,7%) e com 5 (17,3%) e residentes na área urbana (95%).

Ao cruzarmos os dados de renda com raça e sexo, identificamos a reprodução no interior do IFSP das desigualdades raciais, pois observamos nas faixas salariais até 1 salário mínimo equilíbrio entre brancos e pardos. Já nas faixas mais altas de 10 a 20 salários há predomínio dos brancos e acima de 20 salários mínimos constam apenas os brancos, confirmando a desigualdade por cor no que se refere aos altos salários. Para as desigualdades de gênero não foram observadas diferenças significativas.

Por fim, investigamos a escolaridade de pais e mães para verificar se há relação entre anos de estudos desses e acesso à educação dos filhos. No Brasil as pessoas acima de 25 anos têm em média 9,3 anos de estudos, o que corresponde ao ensino fundamental completo e/ou médio incompleto. Em São Paulo este índice é mais elevado em relação à média nacional: 10,4 anos (IBGE, 2019b). Ressalta-se que a educação básica no Brasil compreende 12 anos de estudos, considerando o ensino fundamental e o médio completo.

Verificamos nos *campi* investigados que um terço dos pais e mães dos respondentes possui o ensino médio completo, seguido daqueles com

---

<sup>12</sup> Brasil (2016).

<sup>13</sup> Programa estabelecido pela *Lei nº 11.977/2009* para fornecer subsídios a juros baixo para a compra de imóvel próprio para famílias com renda de até R\$ 4.650,00 (2009).

ensino superior completo e incompleto, conformando cerca de metade da amostra e, assim, acima da média estadual.

Concluimos a influência da escolarização dos pais na escolha da trajetória educacional dos filhos e a opção pelo ingresso no EMI no IFSP como estratégia de acesso ao ensino médio público e de qualidade. Pondera-se, com base em Bourdieu (2015), que as famílias procuram a mobilidade socioeconômica de seus filhos a partir de uma educação formal de qualidade que lhes garanta adquirir o capital cultural institucionalizado capaz de promover os filhos a patamares de escolarização mais elevada do que a alcançada pelos pais. Dessa forma Bandera (2016) afirma ser essa a justificativa para que famílias pleiteiem uma vaga nas escolas da RFEPCT, devido ao reconhecimento da qualidade do ensino das instituições que a compõem e que fornece além da possibilidade de ingresso qualificado no mercado de trabalho a garantia de acesso às universidades mais prestigiadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente texto teve por objetivo analisar as características socioeconômicas dos estudantes do EMI no IFSP, considerando a hipótese de que a política destina-se às camadas populares, mas finda por atender minimamente essa população.

A pesquisa empírica indicou que os estudantes do EMI no IFSP são prioritariamente jovens do sexo masculino, com idade entre 15 e 17 anos, cursando Informática e Mecânica, estudam no período diurno e, dessa forma, indica-se a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho. Os jovens são provenientes de famílias com renda entre 2 e 5 salários mínimos, com emprego formal e casa própria, contam com 4 pessoas na família e pais com escolaridade de nível médio.

Identificamos nas políticas de reserva de vagas um ligeiro progresso no sentido de inclusão racial, já que entre os respondentes uma parcela de estudantes se declara preta e parda, se aproximando dos números apresentados na população estadual. Constatamos na pesquisa que as políticas afirmativas são importante avanço na democratização do acesso aos cursos EMI ao reservar ao menos 50% das vagas aos estudantes oriundos da rede pública, com cotas sociais (baixa renda), raciais e para pessoas com deficiências.

Em contrapartida, apontamos a necessidade de estudos sobre formas mais democráticas de ingresso no EMI, devido ao acirrado processo seletivo. O IFSP, ao colocar em pauta formas diversificadas de ingresso, promoveu uma oportunidade de se repensar formas de acesso ao ensino profissionalizante, para além do tradicional Vestibulinho. Contudo há que se caminhar nesse sentido para a efetiva democratização do processo seletivo, uma vez que consideramos a análise curricular pautada na meritocracia.

Ademais, estudantes de famílias de baixa renda necessitam, por vezes, conciliar estudo e trabalho. Assim, verificamos a maior parte da oferta dos cursos EMI concentrados no período vespertino e integral impedindo essa combinação e contribuindo para afastar jovens de baixa renda do IFSP. Concorre para isso a elevada carga horária dos cursos, chegando a quase 4.000 horas, o que demanda dedicação total dos estudantes e suporte financeiro familiar.

No que se refere aos ingressantes por cotas sociais (baixa renda) esse número é considerado por nós baixo, já que o Brasil é um dos países com maior desigualdade mundial (79º, de acordo com a ONU). Assim, indicamos a importância de prosseguir e incentivar a implantação das políticas afirmativas em escolas e universidades públicas brasileiras, bem como, aumentar os recursos destinados ao programa de assistência estudantil, por parte do MEC, para garantir a permanência desses jovens nas instituições federais.

Tem-se como pressuposto que a educação profissional é uma ferramenta de inserção social, conforme promulgado na Lei de criação dos IFs. Por essa razão, pondera-se que o debate sobre a participação das mulheres nos cursos técnicos deveria ser amplamente realizado no interior das instituições e na sociedade, com vistas a alterar a cultura de preconceito quanto à atuação de mulheres em determinadas áreas e valorização de cursos historicamente destinados ao público feminino, de forma a oferecer igualdade de gênero na aprendizagem e transição para o mercado de trabalho.

Considerando o princípio de democratização do acesso aos cursos técnicos, indica-se a necessidade de aprimorar as políticas de expansão do EMI para se alcançar a almejada educação pública de qualidade para um maior número de jovens das camadas populares. Compreendemos que

para atender esse público um projeto de país é necessário, que passa não somente pela educação, mas o extrapola.

Contudo, não se pode desconsiderar o avanço que a política de criação dos IFs promoveu no ensino público conciliada às políticas afirmativas de reserva de vagas e de assistência estudantil. Concluímos que a democratização do acesso aos cursos EMI apresenta um avanço no referente à inserção de estudantes de escolas públicas e beneficiários da política de cotas raciais, mas ainda enfrenta o desafio de atingir as pessoas em vulnerabilidade social, público-alvo da política.

## REFERÊNCIAS

- BANDERA, Nicolau Dela. A escolha da tradição: o campo de possíveis para os estudantes do IFSP. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 809-832, set. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651136>.
- BANIWA, Gersem. A Lei de cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. *Fórum*, [S.l.], p. 18-21, jan. 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*/Pierre Bourdieu; tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. – 2ª ed. Ver. 2. reimpr. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.
- BRASIL. *Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, p. 1-4, 1909. Disponível em: <http://bit.ly/2kH5ape>. Acesso em: 18 set. 2019.
- BRASIL. *Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Presidência da República Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2010a. Disponível em: <http://bit.ly/2m1jaKq>. Acesso em: 18 set. 2019.
- BRASIL. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*: documento base. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, dez. 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2m1iUuW>. Acesso em: 18 set. 2019.
- BRASIL. *Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/2kH374x>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. *Lei 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. Presidência da República Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2m0BPq4>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. *Lei N° 11.977, de 07 de julho de 2009*. Dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV e a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas; altera o Decreto-Lei n° 3.365, de 21 de junho de 1941, as Leis n°s 4.380, de 21 de agosto de 1964, 6.015, de 31 de dezembro de 1973, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 10.257, de 10 de julho de 2001, e a Medida Provisória n° 2.197-43, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/35yM9GP>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. *Proposta de Emenda à Constituição n° 55, de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Senado Federal. Brasília, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2kLq9qW>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*. PDE, 2010b. Disponível em: <http://bit.ly/2IUHZIe>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRAZOROTTO, Cíntia Magno. *Ensino médio integrado: os desafios para a implantação da política educacional*. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2. ed. São Paulo/Brasília, DF: Ed. UNESP/FLACSO, 2000.

FRESNEDA, Betina. Desigualdade de oportunidade no ensino médio técnico brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., 2012, Águas de Lindóia. *Anais[...]*. São Paulo: Anpocs, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/36b3eY0>. Acesso em: 28 dez. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288.

- GAMELEIRA, Emmanuel Felipe de Andrade; MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016). *Educação em Análise*, Londrina, v. 3, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2018.
- HIRATA, Helena. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. *Educação e Tecnologia [S.l.]*, n. 6, p. 144-156, 2003.
- IANNI, Otávio. *Raças e classes sociais no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas de gênero*. Brasil: IBGE, 2010. Disponível em: <http://bit.ly/3580P02>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*: notas técnicas. Brasília: IBGE, 2019a. Disponível em: <http://bit.ly/2RIsOzM>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. São Paulo: IBGE, 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/2VgIpY5>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Brasil: IBGE, 2019c. Disponível em: <https://bit.ly/3fYF3AV>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2019d.
- INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023*. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/2RvD3Hi>. Acesso em: 06 dez. 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar*. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2Zh0kiE>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- KUENZER, Acácia Zeneida. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2sgsr4r>. Acesso em: 09 dez. 2019.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio e profissional*: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio*: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto, 2000.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Expansão da Rede Federal*. 2020a. Disponível em: <http://bit.ly/2PtTDpT>. Acesso em 25 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plataforma Nilo Peçanha*. 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/31oRORs>. Acesso em 25 jun. 2020.

MORESCHI, Rafael Klein; FILIPPIM, Eliane Salete. Os institutos federais e a política pública de educação profissional no Brasil. *In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GÉSTION UNIVERSITARIA*, 16., 2016, Arequipa. *Anais [...]*. Arequipa: CIGU, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In: BRANDÃO, André Augusto Pereira. (org.). Cadernos PENESB*. Rio de Janeiro: EDUFF, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PIRES, Luciene Lima de Assis. Ensino médio e educação profissional: a consolidação nos Institutos Federais. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n.7, p. 353-365, jul./dez. 2010.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v.19, n. 39, p. 15-29, jan./jun., 2014.

RAMOS, Marise. Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação, [S.L.]*, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. *Human Development Report 2019*. New York, 2019. Disponível em: <http://bit.ly/34bUxLz>. Acesso em: 12 dez. 2019.

VENCO, Selma Borghi. Tempo e educação: reflexões sobre França e Alemanha. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 592-610, set./dez. 2017.

VENCO, Selma, SOUSA, Flávio. O crepúsculo da função pública: distopia ou realidade? *ECNU Review of Education*. Xangai, China, 2021, 6(1), p. 149-176. <https://doi.org/10.15366/reprs2021.6.1.006>. ISSN 2445-4109